Wegweiser

zur Bildung

für deutsche Lehrer.

In Gemeinschaft mit

Bormann, Hentschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Mädler (Reinbott), Schmitz und Prange

bearbeitet und herausgegeben

von

Adolph Diesterweg.

Vierte, verbesserte und in der Literatur fortgeführte Auflage.

Zweiter Band.

Essen,
Druck und Verlag von G. D. Bädeker.
1851.

Inhalt

des zweiten Bandes.

Seite

VIII.

Der Unterricht in der Geographie.

„Die Geographie ist eine assoziirende Wissenschaft", — sagt Herbart in seinen „Umrissen zu pädagogischen Vorlesungen", — „und sie soll die Gelegenheit benutzen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften." Aus dieser Bedeutung der Geographie als Wissenschaft ergiebt sich auch die Bedeutung des geographischen Unterrichts im Verhältniß zu den übrigen Disziplinen. Sie alle nämlich stehen vereinzelt nebeneinander, so daß keine Bezug auf die andere nimmt. Der historische Unterricht fragt nicht nach den Fortschritten des Schülers im mathematischen Wissen, und der Sprachlehrer ist um die Leistungen desselben in den Naturwissenschaften unbekümmert. Es kann auch der Natur der Sache nach nicht anders sein. Aber wünschenswerth ist es, daß durch einen Unterrichtsgegenstand selbst eine Vermittelung für alle die vereinzelten Bestrebungen des Schülers gegeben werde, damit er das, was er auf diesem oder jenem Gebiete gelernt, sogleich in dem lebensvollen Zusammenhange wieder erblicke, in dem es ursprünglich mit anderem ihm Verwandten steht, und aus dem es eben nur für den Zweck des Unterrichts herausgerissen wurde. Eine solche Vermittelung bietet die Geographie dar. Indem sie sich mit der Betrachtung der Erde beschäftigt, liegt es eben in dieser ihrer Aufgabe ausgesprochen, daß nichts von dem, was der Erde angehört, ihr ganz fremd sein darf. Nun sind es aber die irdischen Dinge in ihren mannigfaltigen Erscheinungen und gegenseitigen Beziehungen, die den Gegenstand für alle übrigen Unterrichtsfächer (die Religion ausgenommen) ausmachen, und sie alle werden daher in der Geographie einen, dem Lehrer wie dem Schüler gleich willkommenen Vereinigungspunkt finden; dem Lehrer willkommen — denn er wird Gelegenheit haben, die Anschauung von den Erdräumen, auf deren Feststellung es ihm ja vorzugsweise ankommt, auf das Mannigfaltigste zu beleben; dem Schüler willkommen — denn

er wird Veranlassung finden, hier von dem Wissen, das er anderweitig gewonnen, eine fruchtbare Anwendung zu machen. So wird, wenn von der Lage des zu beschreibenden Landes die Rede ist, das mathematische Wissen des Schülers in Anspruch genommen, wenn von dem Klima, sein physikalisches, wenn von den Produkten, sein naturhistorisches, wenn von den Bewohnern, sein historisches; ja, selbst von seinen im Zeichnen und Schreiben gewonnenen technischen Fertigkeiten kann er Gebrauch machen, indem er ein Bild des beschriebenen Landes zu entwerfen versucht.

Es hat diese Ansicht von dem geographischen Unterricht zuerst den Werth, daß sie uns denselben in seiner Wichtigkeit darstellt. Wie nämlich der Religionsunterricht alle Beziehungen befaßt, in denen das Kind seiner ewigen Natur nach steht, so hat der geographische Unterricht die Aufgabe, es über die Stellung seiner irdischen Natur zu der es umgebenden Welt aufzuklären, und so sind diese beiden Unterrichtsgegenstände gleichsam die beiden Brennpunkte, um welche herum in einer elliptischen Bahn sich die übrigen bewegen. Jene Ansicht hat aber auch einen Werth für die richtige Auffassung der Methode des geographischen Unterrichts, und wir glauben es damit gerechtfertigt, wenn wir weder jener ältesten Methode huldigen, nach welcher nichts als ein Verzeichniß von Namen und Zahlen überliefert wurde, noch jener des Ägren, bei welcher es nur auf eine Auffassung der Figuration der Länder und ihrer Lage zum Erdganzen abgesehen ist, noch jener am weitesten verbreiteten, die das geographische Wissen in möglichster Isolirung von allem übrigen Wissen und Können zu behandeln für angemessen erachtet.

Es steht fest und bedarf keiner Vertheidigung, daß in der untersten Klasse einer aus vier Klassen bestehenden Schule noch kein geographischer Unterricht ertheilt wird. Die ganze Kraft des Schülers und die ganze Schulzeit müssen auf dieser Stufe für die Aneignung der rein-elementarischen Kenntnisse in Anspruch genommen werden. Erst auf den nächst höheren Stufen, deren wir uns drei denken, kann der geographische Unterricht seine Stelle finden. Daß er sie finden muß, wo nur irgend eine über das Allernothdürftigste hinausgehende Bildung angestrebt wird, daß eine Bekanntschaft mit dem Boden, der den Menschen trägt und nährt, mit dem Vaterlande, das ihn pflegt und schützt, mit dem Volke, dem er in tausendfacher Beziehung angehört, jedem Menschen wünschenswerth ist: wer möchte das läugnen?

Als dieses Wegweisers erste Auflage erschien (1834), war in der pädagogischen Welt noch lebhafter Streit darüber, welches der beste Ausgangspunkt sei für den geographischen Unterricht, ob die Heimath oder die Betrachtung des Erdganzen. Damals war es nothwendig, diese beiden Ansichten einander gegenüber zu stellen, um den Lehrer selbst in die

Entscheidung der Frage hinein zu ziehen. Gegenwärtig ist der beregte Streit zu Gunsten des ersten der beiden bezeichneten Ausgangspunkte, für den auch wir uns damals erklärten, dergestalt entschieden *), daß wir nicht mehr nöthig haben, eine Vertheidigung für die Behauptung zu schreiben: Der geographische Unterricht muß mit der Betrachtung und geographischen Auffassung der Heimath beginnen. Es geschieht daher nicht mehr zur Begründung dieser Ansicht, sondern nur zur näheren Bezeichnung ihres wesentlichen Inhaltes, wenn wir hier anführen, was Diesterweg in seinen Rhein. Blättern, ersten Bandes der neuen Folge zweites Heft, Essen, bei Bädeker, 1830, Seite 215—217, und in seiner „Beschreibung der preußischen Rheinprovinzen", Vorrede, Seite IV — VII, über diesen Gegenstand sagt:

„Der Mensch betritt an irgend einer Stelle der Oberfläche der Erde den Schauplatz der Welt. Für den bei weitem größten Theil der Menschen ist diese Stelle für ihr Leben lang der Raum, in welchem ihr Leben beschlossen bleibt; und selbst für Diejenigen, welche über diesen kleinen Raum hinausgeführt werden, ist doch immer wieder ein kleiner Bezirk der Schauplatz ihrer lebenslangen Thätigkeit. Der einzelne Mensch ist zunächst wirksam in seinem Hause, in seiner bürgerlichen Gemeinde, in dem Kreise, in welchem seine Gemeinde liegt, und in einem Regierungsbezirke oder Staate. Wenn es nun wahr ist, daß der Mensch sich zum Theil dadurch von den unvernünftigen Wesen unterscheidet, daß er mit klarem Selbstbewußtsein die Verhältnisse seiner Umgebung durchschauet; wenn es wahr ist, daß es des Menschen unwürdig ist, über die nächsten Verhältnisse nicht unterrichtet und aufgeklärt zu sein; wenn es wahr ist, daß man in den Verhältnissen des Lebens nur in soweit richtig zu handeln vermag, als man diese Verhältnisse aufgefaßt hat; wenn es endlich wahr ist, daß der Mensch den Zweck seines Daseins nur in der Gemeinschaft mit seines Gleichen, also in dem häuslichen und bürgerlichen Verein, zu erreichen im Stande ist: so ist damit nach meinem Ermessen die Behauptung begründet, daß von dem ganzen Wissen über die Erde für jeden Schüler die Kenntniß des Raumes, in welchem er lebt, und der bürgerlichen und Staatsverhältnisse, die auf ihn einwirken, und in welchen und auf welche er zu wirken bestimmt ist, das Wichtigste und

---

*) Schon 1806 schrieb K. Ritter in Guts-Muths Bibliothek Seite 207: „Die natürlichste Methode ist diejenige, welche das Kind zuerst in der Wirklichkeit orientirt und zu fixiren sucht, und es auf der Stelle, wo es lebt, auch sehen lehrt. Sei es nun Stadt oder Dorf, Berg oder Thal, wo das Kind seine ersten geographischen Kenntnisse, nicht in der Stube, nicht auf der Landkarte und aus dem Buche, sondern in der Natur erhalten kann; dieses bleibt immer gleich. Diese Elementarmethode vereinigt alle Forderungen der Wissenschaft und der Methode, und ist darum die einzige. Hier lernt das Kind das Land in allen seinen Verhältnissen kennen, lernt im selbst davon verzeichneten Bilde die Karte aller anderen Länder verstehen. Ist diese Elementarbildung zweckmäßig beendigt, so sind auch die meisten Schwierigkeiten, welche die Geographie als fernerer Unterricht darbietet, gehoben."

Unentbehrlichste sei. Ich glaube nicht, daß dem Jemand widersprechen wird."

„Fassen wir den vorliegenden Gegenstand aus pädagogischem Gesichtspunkte auf, so gelangen wir zu derselben Ansicht, und wir finden den richtigen Weg für den Vortrag der mitzutheilenden Kenntnisse. Es ist bekannt, daß die Mehrzahl der Menschen in einer oft unbegreiflichen Unkenntniß ihrer nächsten Umgebung lebt. Eben so bekannt ist es, daß man die Dinge der Welt nur dadurch richtig kennen lernt, daß man sie mit seinen Sinnen anschaut, ihr Verhalten beobachtet, und sie zum Gegenstande der Beurtheilung macht. Nicht weniger bekannt ist es, daß man unbekannte, fremde Dinge, die unserer sinnlichen Wahrnehmung entrückt sind, nur dadurch kennen lernen kann, daß man sie mit ähnlichen bekannten Gegenständen zusammenhält und mit ihnen vergleicht, wie es denn überhaupt ein unwiderleglicher, den Lehrern aber in seiner unendlichen Wichtigkeit und Fruchtbarkeit noch immer nicht hinlänglich bekannter pädagogischer Grundsatz ist, daß der Mensch überhaupt das Unbekannte durch Zusammenstellung und Vergleichung mit Bekanntem und durch Anreihung an Bekanntes richtig auffaßt und kennen lernt. Auf welchem Wege können und sollen wir daher unsere Schüler mit fremden, ihrem Gesichtskreise entrückten Gegenständen der Erdbeschreibung bekannt machen? Welch anderes Mittel giebt es dazu, als die Kenntniß der nächsten, mit offenen Augen und mit Verstand aufgefaßten Umgebung des Hauses und des Wohnortes? Wie ist es doch anzufangen, daß der Schüler sich eine richtige Vorstellung von dem Laufe eines Flusses, der Abdachung eines Gebirges, der Verbindung der Thäler und ähnlicher Dinge mache, wenn er nicht zur klaren Auffassung solcher Verhältnisse in seiner Umgebung angeleitet worden ist? Man meine doch ja nicht, daß sich das Alles von selbst mache, und in dem Unterricht als bekannt vorausgesetzt werden könne. Um von diesem Vorurtheile zurückzukommen, stelle man gewöhnlichen Schülern von etwa zwölf Jahren doch einmal die Anforderung, eine einigermaßen richtige Beschreibung ihrer nächsten Umgebung zu entwerfen, und man wird erfahren, wie wenig genau und wie lückenvoll sie das Nächste angeschaut, und wie wenig sie ein lebendiges, treues Bild ihrer Heimath in ihrer Einbildungskraft mit sich herumtragen. Und nun mache man einen Schluß darauf, wie wenig es dem Schüler und dem Menschen überhaupt möglich ist, das Entfernte, mit leiblichen Augen nicht zu Erschauende, in Vorstellungen aufzufassen, wenn dieses nicht durch Zusammenhaltung und Vergleichung des Unbekannten mit dem Bekannten ermöglicht wird."

„Aus diesen, nach meinem Bedünken unwiderleglichen Behauptungen folgt, daß wir in dem geographischen Unterricht der nächsten Umgebung und den Räumen, in welchen der Schüler vorerst zu leben bestimmt ist, den ersten Rang einräumen, mit dem Nächsten beginnen und allmählig zum Entfernteren fortschreiten müssen. Der Inhalt des ersten geogra-

phischen Unterrichts wird daher aus der nächsten Umgebung genommen, und der Grundsatz vom Bekannten zum Unbekannten, welcher hier mit dem „vom Nächsten zum Entfernteren" zusammenfällt, soll den Unterricht in der Geographie, wie in der gesammten Weltkunde beherrschen."

Es fragt sich nun: Wie ist bei der unterrichtlichen Behandlung des hier bezeichneten Inhalts zu verfahren? Zunächst ist der Ort, in welchem sich der Schüler befindet, zum Gegenstande von Anschauungsübungen zu machen, welche den Zweck haben, ihn über Lage, Größe, Beschaffenheit, Bevölkerung, Erzeugnisse desselben sich aussprechen zu lassen; oder mit anderen Worten: Alle diejenigen Beziehungen, welche bei der geographischen Betrachtung eines Erdraumes in Betracht kommen, sind an dem Wohnorte aufzusuchen und nach und nach mit möglichster Klarheit vor den Schüler hinzustellen. Ein Lehrer, der zu fragen versteht, wird den größten Theil des hier zusammenzustellenden Unterrichtsmaterials bereits bei den Kindern vorfinden; das Fehlende muß er freilich ergänzen, aber er muß daran die Forderung knüpfen, daß auch die Schüler ihres Theils sich bemühen, die ihnen noch fehlenden Anschauungen aus ihrer nächsten Umgebung durch fleißiges Aufmerken zu vervollständigen. — An diese Anschauungs- und Sprechübungen schließt sich sofort das Bemühen des Lehrers an, von den in Rede gestellten Räumlichkeiten vor den Augen des Kindes ein Bild in der Weise zu entwerfen, daß dabei die in der chartographischen Darstellung üblichen Bezeichnungen zur Anwendung kommen. Je sorgfältiger der Lehrer hierbei verfährt, je sauberer die Zeichnung ist, welche dergestalt vor dem Auge des Kindes nach und nach, wie die Betrachtung selbst vorrückt, entsteht, desto größeren Gewinn hat es davon auch für die folgenden Stadien seines Unterrichts auf diesem Gebiete. Gleichzeitig wird es selbst veranlaßt, die an der Wandtafel von dem Lehrer entworfene Zeichnung auf seiner Schiefertafel nachzubilden, und so macht es den ersten Versuch, eine Karte zu zeichnen, in einem Falle, wo ihm die Oertlichkeit, welche das Kartenbild darstellt, aus eigener Anschauung bekannt ist. Daran, daß bei Anwendung dieses Verfahrens der wichtige allgemeine pädagogische Grundsatz: „von der Sache zum Zeichen" zur Geltung kommt, erinnern wir nur, um die Richtigkeit dieses Unterrichtsweges fester zu stellen, und um zugleich darauf hinzudeuten, wie verkehrt das entgegengesetzte Verfahren ist, nach welchem man den erdkundlichen Unterricht mit der Betrachtung der Karte oder verwandter geographischer Bilder beginnt.

An den Kreis der Belehrungen und Uebungen, so weit sie bis hierher gegeben sind, schließt sich auf das Einfachste und Natürlichste an die Entwickelung der wichtigsten allgemeinen geographischen Begriffe. „Am Bache", sagt Ziemann (der geographische Unterricht S. 119), „lerne das Kind den Begriff von Fluß, Strom, Stromgebiet, Wasserfall; — am Teiche den eines See's, Hafens, Meeres, Meerbusens und einer Meerenge. Ein Vorsprung am Ufer

des Teiches lehre ihm, was es sich unter Halbinsel, Landzunge, Insel, Inselgruppe, Inselmeer, Landenge zu denken habe. Vom Ufer lerne es die Küste (Küstenfluß), vom Flußbette das Meeresbecken unterscheiden. In der Umgegend sieht das Kind Ebenen, Wiesen, Hügel und Thäler. Bei der Ebene unterscheide es Hochebene und Tiefland; von der Wiese: Marschland, Bruch, Moor, Heide, Steppe, Wüste; und vom Hügel: Berge, Eisberge (Schneelinie), Kegelberge und Vulkane. Mehrere neben einander liegende Berge geben ihm das Bild von einem Gebirge (Ringgebirge, Gebirgskessel), Vorgebirge, Haupt- und Nebengebirge; ein Thal giebt das Bild von Schluchten und Engpässen. Vom Wetter des Tages lernt das Kind, was Witterung und Klima sind. Was der Boden der Umgegend hervorbringt, oder was verarbeitet wird, giebt ihm die Bedeutung und den Unterschied von Natur- und Kunstprodukten. An den Begriff des Dorfes (Bauern) schließt sich der von Flecken; und an den der Stadt (Bürger) der von Festung, Regierungsstadt, Hafenstadt, Seestadt, Fabrikstadt, Hauptstadt, Residenzstadt. Was der Vorsteher eines Ortes im Kleinen ist, das ist der Regent, Fürst (König, Kaiser, Herzog u. s. w.), die Obrigkeit, Regierung im Großen; und wie durch jenen das Dorf zu einem Ganzen verbunden wird: so bildet sich durch diesen ein Staat, eine Monarchie (Königreich, Kaiserthum, Herzogthum u. s. w.), Republik, Aristokratie u. s. w. — Der gesellschaftliche Verkehr der Bewohner eines Ortes diene zum Bilde des Handelsverkehrs im Großen, des Nationalcharakters der Völker und ihrer Verwandtschaft. Die Bewohner des Ortes haben verschiedene Beschäftigungen: Ackerbau, Handwerke u. s. w.; daran schließen sich die Begriffe von Handel und Künsten. An die gottesdienstliche Verehrung knüpft sich die Eintheilung aller Menschen in: Christen, Juden, Heiden und Muhamedaner; an ihre verschiedene Gesichtsfarbe die Eintheilung in gelbbraune, schwarze, braune, braunrothe und weiße Menschen; — an ihre verschiedene Bildung die Eintheilung in wilde, Hirten- und gesittete Völker. Von den Schulen des Ortes sind hohe Schulen, Gymnasien, Seminare und Universitäten zu unterscheiden."

Eine neue Reihe von Uebungen beginnt nun damit, daß der Lehrer dem Schüler Anleitung giebt, das allmählig vor ihm entstandene Kartenbild in Worte zu übersetzen, es gewissermaßen zu lesen, und dergestalt das Sichtbare in ein Hörbares, die Darstellung in Zeichen, in die Beschreibung zu übertragen. Anfangs wird der Lehrer das, was hier verlangt wird, den Schülern vorthun müssen, und nur die Forderung stellen können, daß das von ihm Vorgelesene von den Schülern zuerst noch still nachgelesen und dann laut wiedergelesen werde. Aber bei fortgesetzter Uebung werden letztere in der Lösung ihrer Aufgabe immer selbstständiger verfahren, und dadurch mit der Zeit, durch Fortsetzung dieser wichtigen Uebung, auch auf den folgenden Stufen die Fertigkeit gewinnen, in bestimmter Aufeinanderfolge und mit richtiger

Anwendung der gebräuchlichen technischen Bezeichnungen anzugeben, was sie auf einer auch zum ersten Male ihnen vor Augen kommenden Karte wahrnehmen.

Es sei gestattet, hier, wo wir zuerst von dieser Uebung reden, die später auf allen Stufen des Unterrichts immer wiederkehren muß, uns über die Wichtigkeit derselben, die leider noch nicht genug anerkannt wird, ausführlicher auszulassen, wobei wir freilich diese Uebung in ihrem ganzen Umfange, also nicht bloß so, wie sie sich auf der untersten Stufe darstellt, im Auge haben. Ein dreifacher Vortheil ist es, den wir uns von dieser Uebung mit Sicherheit versprechen: 1) wird durch sie das Kartenbild dem Schüler klar; 2) wird es durch sie der Seele des Schülers eingeprägt, 3) gewinnt dieser dadurch an Fertigkeit in dem Gebrauche der geographischen Kunstsprache. — Was das Erstere betrifft, so haben wir an uns selbst gewiß oft die Erfahrung gemacht, daß unsere Anschauungen in der Regel so lange dunkel und unvollständig sind, als wir nicht versucht haben, sie in Worte zu übertragen. Wenn dies aber schon dem Erwachsenen begegnet bei den Gegenständen des täglichen Lebens, wie viel mehr wird es dem Kinde so gehen bei dem Anblick eines Bildes, das überall nicht die Gegenstände selbst darstellt, sondern nur Zeichen für sie setzt, ich meine — bei dem Anblick einer Karte. Es sieht sie an, ohne sich dessen bewußt zu werden, was es sieht; Vieles auf ihr sieht es gar nicht, weil es zu solchem Sehen eines kombinirenden Denkens bedarf, zu dem die unmittelbare Anschauung nicht auffordert. *) Aber nun veranlaßt es, die Eindrücke, die sein Auge empfängt, mit Worten wiederzugeben, und ihr werdet ihm damit die Freude zuführen, daß sich vor seinen Blicken die todten Züge des Bildes zu redenden umgestalten, und daß das, was vorhin ihm nur ein Wirres, Zerflossenes war, sich ihm zu einem Klaren, Geordneten, Belehrenden umsetzt, ein Belebungsprozeß, der, wenn das

*) „An die Zahl einer Gradlinie knüpfen sich die verschiedensten Phasen der Erleuchtungs- und Erwärmungsverhältnisse, an die Betrachtung der geometrischen Gestaltung und Gradabstände die vielseitigsten Beziehungen der abzuschätzenden Räumlichkeiten, der Gliederungs- und Gangbarkeits-Verhältnisse. Ein Blick auf die Fülle oder Armuth des Flußnetzes, auf die Richtungen, Entwickelungs- und Mündungsformen der Flüsse, auf die Zahl, Ausdehnungs- und Lagen-Verhältnisse von Seen und Morästen gewährt eine unendliche Reihe von Schlüssen auf die eigentliche Landesnatur und ihren gebieterischen Einfluß auf den Menschen, und ein Blick auf die Wohnplätze und Kanäle stellt den Menschen selbst auf den Naturschauplatz, und giebt Rechenschaft von seiner naturgesetzlichen Unterwürfigkeit auf der einen, von seiner geistigen Herrschaft auf der andern Seite. Von gleichem Werthe ist die Anschauung der Bodenplastik, die Vertheilung von Hoch und Tief, der Charakter der Erhebungen, ihre Formen und Höhen. Alles trägt zur Vermittelung bei, die Natur in ihrem Leben und ihrer Beziehung zum Menschen zu betrachten! — Den Schüler richtig sehen und lesen, begreifen, schließen und das Aufgefaßte verständlich ausdrücken lehren, das ist des Lehrers Hauptpflicht, und das wird er nicht erreichen können, wenn er die Karte nicht als ein Mittel zur Erweckung geistiger Thätigkeit benutzt.“

v. Sydow am 1. Okt. 1847 in der Lehrerversammlung zu Gotha.

Kind ihn selbst vollzieht, an anregender Kraft überaus reich ist. — Und für's Zweite: Diejenigen Wahrnehmungen und Erlebnisse, über welche wir Anderen Mittheilung zu machen Gelegenheit fanden, gewinnen eben dadurch in uns eine Vertiefung, durch die sie uns unverlierbar werden. Wer hätte öfter, wer hätte augenfälliger diese Erfahrung zu machen Gelegenheit, als wir, die Lehrer? Darum: Veranlasse den Schüler, die geographischen Anschauungen, die das ihm vorliegende Kartenbild ihm vor Augen führt, in Worte zu fassen, und du bietest ihm damit zugleich ein Mittel dar, diese Anschauung in sein eigenes Inneres nicht bloß klarer, sondern auch sicherer und fester aufzunehmen. — Und endlich: Jede Kunst, jede Wissenschaft bildet sich ihre eigenthümliche Ausdrucksweise, gleichsam das ihr eigenthümliche Kleid, in welchem sie einhergeht. Jene ist nicht zu gewinnen, ohne daß man dieser mächtig sei, denn sie gehören zu einander wie Geist und Leib. Was wir aber hier fordern, das Kartenlesen, setzt den Schüler in die Nothwendigkeit, für die scharfen Anschauungen, die in seinem Kartenbilde ihm geboten werden, die scharfen sprachlichen Bezeichnungen zu gebrauchen, welche die geographische Terminologie ihm darbietet, und indem er sich in diesem Gebrauche übt, eignet er sich nicht nur diese eigenthümlichen Ausdrücke und Wendungen zu, sondern er gewinnt mit ihnen auch an Schärfe für die Unterscheidung und Auffassung geographischer Anschauungen, Verhältnisse und Bezüge.

Kehren wir nach diesem Exkurse zu der Darstellung des Unterrichts-Verfahrens auf der ersten Stufe des geographischen Unterrichts zurück! Sind alle vorher dargestellten Uebungen durchgemacht, so ist noch der Versuch anzustellen, ob und in wie weit der Schüler im Stande sei, aus seiner inneren Vorstellung heraus das in ihm niedergelegte geographische Bild zeichnend oder sprechend zu reproduziren, ohne daß er sich dabei der Karte bedient. Es leuchtet ein, daß das eine Uebung der Phantasie ist, und erfahrene Lehrer, welche wissen, wie selten sich in der Behandlung anderer Unterrichtsgegenstände Gelegenheit zur Uebung dieser Kraft darbietet, werden die hier sich ihnen fast aufdrängende Forderung dazu gewiß mit Freuden und mit Sorgfalt benutzen. Aber noch weniger darf übersehen werden, daß durch diese Uebung, wenn sie auf der untersten Stufe des geographischen Unterrichts begonnen, und durch alle Klassen fortgesetzt wird, allein jene Sicherheit der geographischen Auffassung gewonnen wird, welche die praktische Anwendung des erworbenen Wissens in jedem Augenblick möglich macht. Denn es sind uns nicht immer für unsere Orientirung sogleich Karten in Bereitschaft, und den Mangel derselben wird uns nur das innerlich klare Bild zu ersetzen vermögen.

Doch ist mit dem bis hierher Angegebenen nur die eine Hälfte des vorbereitenden geographischen Kursus bezeichnet. Es muß sich nun noch in dem zweiten Halbjahr ein anderer Gegenstand anschließen. Nicht we-

niger nahe nämlich, wie der Boden, auf dem er sich bewegt, sind dem Menschen, auch dem Kinde, die meisten derjenigen Veränderungen, welche auf der Erde dadurch vorgehen, daß sie ein Theil des Weltganzen, namentlich unseres Sonnensystems ist. Das Kind sieht den Wechsel von Tag und Nacht, von Sommer und Winter; es sieht am Abend den Mond und die Sterne aufgehen am Firmament; in seinem eigenen Leben und in dem Leben, das es um sich her wahrnimmt, wird der Einfluß dieses Wechsels ihm bemerklich. Und dennoch giebt es verhältnißmäßig nur sehr wenige Menschen, die auch nur mit einiger Vollständigkeit die Aufeinanderfolge dieser täglich vor ihren Augen vorgehenden Erscheinungen sich vergegenwärtigt und zum Bewußtsein gebracht haben. Wie es auch auf anderen Gebieten vielfach zu geschehen pflegt, daß das Entfernte, Seltene uns bekannter ist, als das Nahe, Alltägliche, so auch hier. Die Schule hat die Aufgabe, dieses unnatürliche Mißverhältniß aufzuheben, wo sie nur kann. Hier kann sie es. Sie wird es, wenn es die Aufgabe des vorbereitenden geographischen Unterrichts mit ist, *diejenigen äußeren, täglich uns wirklich anschaubaren Erscheinungen auf der Erde und am Himmel, welche in der mathematischen Geographie ihre wissenschaftliche Erklärung finden*, den Kindern zum Bewußtsein zu bringen. Es würden demnach folgende Gegenstände ihre Erörterung hier finden: der Horizont, die Weltgegenden, Arten, dieselben zu finden, die scheinbare *tägliche* Bewegung der Sonne und ihr Einfluß auf die Erde, die scheinbare *jährliche* Bewegung der Sonne, mit ihrem Einfluß auf die Länge der Tage und auf die Veränderung der Jahreszeiten, die Eintheilung der Erde nach ihrer klimatischen Beschaffenheit, die Erscheinungen, welche der Lauf des Mondes darbietet, die Erscheinungen, welche an dem gestirnten Himmel wahrgenommen werden u. s. w. Alles dies soll auf dieser Lehrstufe *nur in soweit* ein Gegenstand des Gespräches zwischen Lehrer und Schüler und der Belehrung überhaupt ausmachen, *als es von jedem Menschen mit gesunden Sinnen wirklich wahrgenommen werden kann*. Es ist durchaus hier nicht die Rede von dem, was man gewöhnlich „mathematische Geographie" zu nennen pflegt; doch ist das, was hier gegeben wird, eine eben so zweckmäßige als nothwendige Vorbereitung für jene, der wir weiter unten ihre Stelle anweisen werden. *) Auch hier bei dieser zweiten Abtheilung des vorbereitenden Kur-

*) „Wir wissen weder hier noch in dem folgenden literärischen Nachweis ein Buch namhaft zu machen, das dem Lehrer auf dieser Unterrichtsstufe ein Leitfaden sein könnte, und es würde daher durch die Abfassung eines solchen, das die wirklich anschaubaren Erscheinungen auf der Erde und am Himmel, ganz abgesehen von jeder Erklärung, in unterrichtlicher Weise darstellte, einem wirklichen Bedürfnisse abgeholfen werden. (Vergleiche den in diesem Wegweiser sich findenden Aufsatz über *Naturlehre, mathematische Geographie und populäre Astronomie* von dem Herrn Herausgeber.) Für die eigentliche Heimathskunde empfehlen wir das unter diesem Titel von W. *Dyckerhoff*,

fus gehen wir von dem Nahen, von dem Bekannten aus; denn welches Kind hätte nicht wenigstens die meisten von den hier zu erwähnenden Erscheinungen bereits mit eigenen Augen geschaut, eben so gut, wie es sein Schulzimmer, seinen Wohnort gesehen hat? Nur hat es bisher nicht mit Aufmerksamkeit darauf geachtet, hat sich über die regelmäßige Wiederkehr der Erscheinungen, oder über den stetig fortschreitenden Wechsel nicht Rechenschaft gegeben, hat mit einem Worte gesehen, ohne zu denken und zu vergleichen, wie es auch seine Heimath gesehen hat, ohne sich dessen, was es gesehen, recht deutlich bewußt zu werden. Aus dieser seiner unwürdigen Bewußtlosigkeit soll es heraus, und darum eben müssen diese Gegenstände in der Schule vergegenwärtigt, überdacht und in ihrer Aufeinanderfolge eingeprägt werden. So meinen wir in dem Bezeichneten einen Lehrstoff zu finden, der einer sorgfältigen Bearbeitung eben so würdig erscheint, wenn wir ihn an sich selbst, als wenn wir ihn in seiner den Geist weckenden Kraft betrachten.

Nur noch zwei Worte über die Eigenschaften des Lehrers, der einen solchen Unterricht mit Erfolg ertheilen will: Diesterweg stellt in seiner „Beschreibung der preußischen Rheinprovinzen" S. XII an einen solchen folgende Anforderung: — „Vor allen Dingen verlange ich von einem Lehrer der Erdkunde, daß er nicht nur seine Heimath, sondern den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Theil seiner Provinz nicht im Schnellwagen oder auf einem Dampfschiffe, sondern zu Fuß durchreiset, nicht bloß in Wirthshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Thäler durchstrichen, und die merkwürdigsten Punkte besucht habe. Wie todt ist doch der Unterricht über die lebendige Natur von jenem Manne ertheilt, und wie lebendig die Darstellung von diesem Kenner für alle seine Schüler! Der Unterschied ist der: Jener spricht, was er dem Worte oder den Wörtern, aber nicht der Sache nach kennt; dieser kennt die Gegenstände aus eigener Anschauung und darum erregt er in seinen Schülern ein treues Bild desselben, und er belebt dadurch ihren Sinn für die Natur. Das ist daher eine unerlaßliche Eigenschaft eines Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe. — Demnächst muß er eine hohe Anschauung von der Natur, richtige Begriffe von dem Zwecke des Zusammenlebens haben, und selbst im Leben in der rechten Weise wirken."

Was hier von jedem Lehrer der Erdkunde gefordert wird, das muß mit doppeltem Ernste von dem verlangt werden, der auf der ersten Stufe

---

Cleve 1841, bei Char (5½ Sgr.) herausgegebene Büchlein, dessen Vorrede überdies lesenswerthe Bemerkungen über weltkundlichen Unterricht enthält, bei dessen Gebrauch jedoch der Lehrer am allerwenigsten das übersehen darf, daß der Verfasser Seite XVII sagt, er habe sich bei Bearbeitung seines Buches Dr. Diesterweg's Wort zur Richtschnur dienen lassen: „Ein Leitfaden für den ersten Unterricht in der Weltkunde muß eher zu viel als zu wenig enthalten, weil der einzelne Lehrer leichter ausscheiden und weglassen, als zusetzen kann."

den geographischen Unterricht ertheilen will. Ist seine Darstellung keine lebendige, unmittelbar aus eigener lebensvoller Anschauung hervorgegangen, wie will sie eine lebendige Erkenntniß bei den Kindern hervorrufen? Kommt sie dagegen hervor aus einem Gemüthe, das nicht bloß geschaut, sondern empfunden, das die Verhältnisse des Lebens nicht bloß erkannt, sondern sich von ihnen berührt gefühlt hat, wie sollte da nicht Liebe für die Sache und das Verlangen nach gleichem eigenen Erkennen in den Kindern geweckt werden?

Wenn wir von hier aus nun noch einmal zurückschauen auf das, was durch den Unterricht auf dieser ersten Stufe gewonnen ist, so müssen wir allerdings gestehen: von dem, was den Inhalt der Geographie als einer abgesonderten Wissenschaft ausmacht, ist bis hierher wenig an den Schüler gekommen. Denn das Gebiet, das er geographisch kennen gelernt hat — seine Heimath — ist im Vergleich zum Erdganzen so klein, daß es der Erwähnung kaum werth scheint. Und in der That haben darum Manche sich überhaupt gegen diesen Ausgangspunkt erklärt, weil der Ertrag, welcher bei dem Innehalten desselben an materiellem Wissen gewonnen wird, so gering ist. Aber sie übersehen, daß aus dem bezeichneten Unterrichtsverfahren ein überaus reicher Gewinn dem geographischen Unterricht zufällt, der nach dieser Vorbereitung eigentlich erst möglich wird. Wir sind gern bereit, auf den Namen des Unterrichts in der „Geographie" für diesen ersten Kursus zu verzichten, wenn man diesen Namen für den ihm zugewiesenen Inhalt zu stolz finden sollte; aber wir müssen für die Bemerkung das Zugeständniß unserer Leser in Anspruch nehmen, daß die Unterbreitung einer tüchtigen Grundlage dem weiteren, sicheren Aufbau des zu verarbeitenden Unterrichtsmaterials förderlich ist. Der Schüler hat mit Aufmerksamkeit sehen, er hat über das Gesehene sich aussprechen gelernt; er ist bekannt geworden mit der geographischen Zeichen- und mit den Elementen der geographischen Kunstsprache; er hat angefangen, jener wie dieser zur Bezeichnung seiner geographischen Anschauungen sich zu bedienen, und er ist geübt worden, ein geographisches Bild in sich zur Klarheit zu bringen, und es aus seiner Phantasie heraus in Wort und Zeichen wieder zu erzeugen. Das sind die eben so schätzbaren als unentbehrlichen Grundlagen, auf denen nun in sicherer Fortschreitung weiter gebaut werden kann, das sind die wohlgeübten Kräfte, mit denen er nun zur Lösung schwierigerer Aufgaben weiter geführt zu werden geschickt ist.

Zweite Stufe. Auch auf dieser Stufe zerfällt das zu bearbeitende Pensum wieder in zwei Abtheilungen. Die erste hat die Aufgabe, dem Kinde einen Ueberblick über die ganze Erde, namentlich über die Vertheilung des Landes und Wassers auf derselben, so wie über die Gestaltung der großen Land- und Wassermassen zu gewähren. Der Uebergang zu dieser Abtheilung der zweiten Stufe ist auf das Natürlichste durch die zweite Abtheilung der vorhergehenden Stufe vermittelt. Die Natur der

dort zum Bewußtsein zu bringenden, täglich von uns angeschauten Veränderungen auf der Erdoberfläche fordert es nämlich, die Erde als ein großes Ganze, das wiederum als Theil einem noch größeren Ganzen angehört, zu betrachten. Es ist also auch bereits von der Erde als von einem kugelförmigen Körper die Rede gewesen. Daran schließt sich hier nun der Unterricht von der Darstellung dieser Erde auf einer Kugel oder von dem Globus und dem Netz, das über diese ganze Kugel gezogen worden ist zur Firirung jeglichen Punktes auf derselben. Es wird nun die Vertheilung des Wassers und Landes auf der Erde, nach der auf dem Globus gegebenen Abbildung, nachgewiesen und endlich zu der Hauptaufgabe dieser ersten Abtheilung des zweiten Kursus geschritten, den Kindern ein festes Bild von dieser Vertheilung des Wassers und Landes auf der Erde einzuprägen. Das einfachste und sicherste Mittel zur Lösung dieser Aufgabe ist folgendes: Jeder Schüler ist im Besitz zweier auf Papier oder noch besser auf Schieferpapier gezeichneter Planigloben, die bereits mit dem von zehn zu zehn Grad gehenden geographischen Netze versehen sind. In gleicher Weise befinden sich auf der Wandtafel zwei mit Oelfarbe aufgetragene Planigloben verzeichnet. In diese trägt nun der Lehrer die horizontalen Umgrenzungen der Erdtheile langsam während der Lehrstunden ein. Die Schüler thun dasselbe auf ihren Planigloben. Die geographisch wichtigen Punkte werden besonders hervorgehoben, und damit dies geschehen könne, wird in jeder Stunde nur so viel eingetragen, als füglich von einem aufmerksamen Schüler mit dem Gedächtniß wie mit der Einbildungskraft aufgefaßt werden kann. So würde, um an einem Beispiele das Gesagte deutlich zu machen, die Entwerfung der östlichen Halbkugel am natürlichsten mit Europa beginnen. Die Firirung des Bildes der skandinavischen Halbinsel würde das Pensum einer Stunde sein. Für diese Firirung würde es genügen, wenn die Punkte: Nordkap, Christianssund, Christiansand, Christiania, Ystadt, Stockholm, Tornea festgestellt werden, womit zugleich die Form der ganzen Halbinsel gegeben ist. Denn ob der Schüler alle die einzelnen Meeresbiegungen an der Westküste kenne oder nicht, was liegt daran? Kein Geograph kennt sie genau, noch hat sie je einer gekannt. Genug, wenn der Schüler weiß, daß ihrer sehr viele sind. In 24 Lehrstunden, d. h. in einem Vierteljahr, wenn wöchentlich zwei Stunden dem geographischen Unterricht gewidmet sind, muß sich in dieser Art ein Bild von der ganzen Gestaltung der Erdoberfläche nicht allein entwerfen, sondern auch durch häufige Wiederholung einprägen lassen. Daß diese Einprägung wirklich erfolgt ist, wird sich am einfachsten und zugleich am sichersten daran erkennen lassen, daß es dem Schüler gelingt, das von ihm bisher nach der an der Schultafel befindlichen Zeichnung entworfene Bild frei aus seinem Gedächtniß wieder zu erzeugen. Wir legen auf diese Uebung einen Werth, weil sie eine formell bildende Kraft hat, indem sie die Einbildungskraft auf eine Weise bethätigt, die weiterhin reichen Ge-

winn verspricht, und indem sie dem Schüler Gelegenheit giebt, sich seines sicheren Besitzes in unmittelbarer Anschauung bewußt zu werden. Wie viel mit dieser mathematischen Grundlage ferner für den ganzen weiteren Verlauf des geographischen Unterrichts gewonnen ist, liegt am Tage.

Die zweite Abtheilung dieser Stufe wird nun mit einer allgemeinen Betrachtung Europa's beginnen und zu der genaueren Beschreibung Deutschlands fortschreiten. Ueber die Art, wie eine solche Länderbeschreibung zu geben ist, glauben wir hier einige Bemerkungen voranschicken zu müssen. Jedes nicht heimathliche Land lernt das Kind zunächst aus der Landkarte kennen. Die in dieser ihm vorgelegte Gestaltung des Landes nach seiner horizontalen, wie nach seiner vertikalen Begrenzung ist das Bekannte, an welchem das Unbekannte klar gemacht werden, ist die Anschauung, in welche das nicht Anschaubare hineingetragen werden muß. Damit das aber geschehen könne, bedarf es vor Allem, daß die vorliegende sinnliche Anschauung zu einer bewußten werde. Das wird sie erst, wie wir bereits oben darauf hingewiesen haben, aber um der Wichtigkeit der Sache noch einmal daran erinnern, wenn der Schüler veranlaßt und angeleitet wird, diese Anschauung in scharfen bestimmten Sätzen und mit Anwendung der ihm bereits angeeigneten Kunstsprache auszusprechen. Es kann auf diesen Theil des Unterrichts nicht genug Sorgfalt verwendet werden, und es sind so viel Mittel als irgend möglich für die Durchführung dieser Aufgabe in Bewegung zu setzen. Es sei gestattet, näher auf eins derselben hinzuweisen, dessen Anwendung in den meisten Fällen sich mit Leichtigkeit ergeben wird, und von dem wir uns den besten Erfolg versprechen. Man lasse nämlich die aus der Betrachtung der Karte während des Unterrichts gewonnene Terrain-, Gebirgs- oder Flußbeschreibung auch schriftlich von dem Schüler abfassen. Ist der Lehrer, der auf dieser Stufe den geographischen Unterricht ertheilt, derselbe, der auch den Unterricht in den deutschen Aufsätzen leitet, so werden Aufgaben, wie die genannten, sich trefflich zu Themen für diese Aufsätze eignen. Es wird ohne Weiteres zugestanden werden müssen, daß durch ein solches schriftliches Wiedergeben des geographischen Lehrstoffes dieser sicherer angeeignet wird, und ein Zurückbleiben einzelner Schüler leichter zu kontroliren und daher eher unmöglich zu machen ist, Vortheile, die dem kundigen und die Förderung seiner Schüler wünschenden Lehrer gewichtig genug erscheinen werden. Aber es wird daraus ein wesentlicher Gewinn auch den deutschen Aufsätzen erwachsen, indem man ihnen einen realen Inhalt zuführt, der ihnen gegenwärtig leider nur zu oft abgeht *), einen Inhalt

---

*) Es sei gestattet, an diesen einzelnen Fall die allgemeine Bemerkung zu knüpfen, daß es wünschenswerth erscheint, mehr als bisher im Allgemeinen geschehen, auf eine gegenseitige Verknüpfung und Unterstützung der verschiedenen Gebiete des Unterrichts zu denken. Die Art und Weise, wie gegenwärtig nach Dr. K. Vogel's Vorgang von denkenden Lehrern der

zugleich, der sich trefflich für Uebungen in der beschreibenden Darstellung eignet, und eben diese dürfte es sein, auf der sich der Schüler dieser geographischen Lernstufe in dem methodischen Fortschritt ihrer stilistischen Uebungen befinden.

Ist dergestalt ein klares Bild von der Gestaltung des zu betrachtenden Landes ein Eigenthum des Schülers geworden, so kommt es nun darauf an, die gewonnene Anschauung zu einer fruchtbaren zu machen. Das wird sie, wenn der Schüler lernt, aus der ihm vorliegenden Form Schlüsse zu machen auf die Eigenthümlichkeiten des Landes, aus dem anschaulich Dargestellten das nicht Angeschaute sich zu vergegenwärtigen, mit anderen Worten, in der Form den Geist zu erkennen. Wir wollen an einem Beispiele unsere Ansicht erläutern. Afrika stellt sich auf den ersten Blick als ein nicht gegliederter Erdtheil dar, und bildet in dieser Beziehung den entschiedensten Gegensatz gegen das nördlich von ihm liegende Europa. Diese Gestaltung seiner horizontalen Begränzung kann der Entwickelung seiner Kulturverhältnisse nur höchst ungünstig sein. Es ist fast inselartig von allen übrigen Erdtheilen getrennt, und entbehrt auch dadurch des Leben weckenden und entfaltenden Verkehrs. So einförmig wie seine Küste ist auch seine Oberfläche; der Süden ist ein Hochland, der Norden bei weitem seinem größten Theile nach ein Tiefland; dies hindert die Entwickelung größerer Wassersysteme im Innern des Erdtheils. Der Norden ist von dem Süden durch eine große Wüste getrennt, und so ist in dem Erdtheile selbst die freie Verbindung der Bewohner gehemmt. Es liegt größtentheils in der heißen Zone, und auch diese klimatische Beschaffenheit begünstigt die Entwickelung der Kultur nicht. Kurz, alle auch nur aus der alleräußerlichsten Betrachtung des Erdtheils sich ergebenden Momente weisen darauf hin, daß derselbe in aller Beziehung nur auf einer sehr niedrigen Stufe der Entwickelung stehen kann. — Die auf diese Art von einem Kinde durch eigenes Beschauen und Besinnen gewonnene Ansicht von einem Lande wird eben darum, weil sie ein Produkt der Selbstthätigkeit desselben ist, ihm un-

Schreiblesenunterricht betrieben wird, indem man Anschauungs-, Sprech-, Lese-, Schreib-, Zeichnen- und Gedächtnißübungen mit einander verknüpft, ist ein guter Anfang dazu. Nicht als meinten wir, es müsse das in gleicher Weise durch alle Stufen des Unterrichts fortgehen. Nein, wir gestehen in dem weiteren Fortgange jedem Unterrichtsgegenstande das Recht einer isolirten Behandlung zu, und halten diese für so naturgemäß, wie aus der einen Wurzel sich mehrere Stämme neben einander entwickeln. Aber warum soll nicht in denjenigen Unterrichtsgegenständen, in denen das Veranschaulichungs- und Uebungsmaterial der freien Wahl des Lehrers unterliegt, diese Wahl auf ein Material gelenkt werden, das sich auch anderweitig als ergiebig ausweist, und das, je öfter es zur Verwendung kommt, um desto sicherer angeeignet wird? Es scheint mir eine wesentliche Aufgabe der fortschreitenden Methodik zu sein, nachzuweisen, wie eine solche gegenseitige Förderung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände am Einfachsten zu Stande kommen kann, eine Aufgabe, die um so unabweisbarer wird, je mehr mit dem Fortschritte der Wissenschaft auch der in der Schule zu bewältigende Unterrichtsstoff im Zunehmen begriffen ist.

verlierbar und schon darum allein unendlich viel besser sein, als ein ganzes Heer von Namen, die mit Mühe gelernt und ohne Mühe wieder vergessen werden. Aber auch darum erscheint es wichtig, eine solche Betrachtung an die Spitze der Länderbeschreibung zu stellen, weil nun erst ein Interesse bei dem Kinde für das erwacht, was ihm nun weiter gegeben werden soll; denn es begehrt jetzt zu wissen, ob auch das, was es selbst erschlossen hat aus der Anschauung des ihm vorliegenden Bildes, sich bei näherer Betrachtung wirklich vorfindet. Gesteigert muß dieses Interesse werden, wenn der Lehrer nun noch einen Ueberblick über die Geschichte des zu beschreibenden Landes giebt. In ihr stellt sich das nacheinander dar, was bei der Betrachtung der geographischen Verhältnisse nebeneinander erschien, und so erläutert sie das Geographische, wie umgekehrt wiederum die Geographie das Historische. *)

Bei der nun folgenden Beschreibung der oben angegebenen Länder kommt es überall darauf an, das Wichtige von dem Unwichtigen, das Wesentliche von dem Unwesentlichen, das wahrhaft Behaltenswerthe von den todten Schällen zu sondern, und dann unbedingt nur Jenes aufzunehmen, dieses fallen zu lassen. Doch ist es nicht möglich, allgemeine Regeln für die hier zu treffende Unterscheidung zu geben. Die eigene Bildung des Lehrers und sein Gefühl müssen ihn leiten. Nur einige Bemerkungen wollen wir der praktischen Erprobung unserer Leser empfehlen. 1. Es ist besser, bei der Länderbeschreibung Einzelnes, das besonders charakteristisch ist, hervorzuheben, und mit größerer Ausführlichkeit zu behandeln, als Vieles namhaft zu machen, und einen Ruhm in der „Vollständigkeit der Aufzählung", z. B. der Produkte, der Städte u. dgl. zu suchen. 2. Um dieser Forderung zu genügen, bedarf der Lehrer selbst eines reichen Materials. Er verschafft sich dasselbe theils durch eigene Anschauung auf Reisen — freilich nicht bloß auf der Eisenbahn, sondern allermeist zu Fuß, — theils durch Lesen von Reisebeschreibungen, nicht räsonnirenden, sondern referirenden Inhalts. 3. Der Lehrer ist bemüht, durch Mittheilungen aus Schriften, wie die vorgenannten, durch Vorzeigen von Abbildungen, Natur- und Kunstprodukten u. dgl. seinen Unterricht möglichst zu beleben und ihm überall den Cha-

*) „Durch eine höhere Ordnung bestimmt treten die Menschen wie die Völker zugleich, unter dem Einflusse einer Thätigkeit der Natur und der Vernunft, aus dem geistigen wie aus dem physischen Elemente hervor in den alles verschlingenden Kreis des Weltlebens. Nicht nur in dem beschränkten Theile des Thales oder des Gebirges, oder eines Volkes und eines Staates, sondern in allen Flächen und Höhen, unter allen Völkern und Staaten greifen diese gegenseitigen Bedingungen in ihre Geschichten ein, von ihrer Wiege bis auf unsere Zeit. Sie stehen alle unter demselben Einflusse der Natur, und wenn auch nur in dem einen oder dem andern Punkte diese sich auszudrücken scheint oder ausgesprochen wird, so ist es doch eben so gewiß, daß diese überall und zu allen Zeiten tiefer im Verborgenen wirkte, gleich wie der einst unbekannte Gott in einer höheren Welt, der doch auch vordem schon immer und überall gegenwärtig gewesen war." K. Ritter's Erdkunde, Einleitung.

rakter einer Disziplin aufzuprägen, welche „nicht für die Schule, sondern für das Leben" erlernt wird.

Dritte Stufe. In der oben angedeuteten Art schreitet nun die Beschreibung von dem Vaterlande zu der der übrigen europäischen Länder, und von diesen zu den außer-europäischen fort. Daß bei diesen letzten eine geringere Ausführlichkeit nicht bloß hinreicht, sondern nothwendig gefordert werden muß, versteht sich von selbst. Doch dürfte bei zwei wöchentlichen Lehrstunden die Bearbeitung dieses Pensums immer noch den Zeitraum eines Jahres ausfüllen, besonders wenn der Lehrer die Nothwendigkeit erkennt, das geographische Bild, das er dem Schüler giebt, zur Klarheit eines Naturbildes zu vollenden. Geschieht dies nicht, verzichtet der Lehrer aus Ungeschick oder Trägheit darauf, ein Bild von den eigenthümlichen Formen des Pflanzen-, Thier- und Menschenlebens jener durch so weite Räume von uns getrennten Erdstriche zu geben, so ist in der That der Gewinn, den die Beschäftigung mit der Geographie der außereuropäischen Erdtheile dem Schüler bringt, nur sehr gering anzuschlagen. Denn die Namen jener durch Hunderte von Meilen von uns entfernten Gebirge und Flüsse, Völker und Wohnorte sind an und für sich darum so werthlos, weil kaum der zehnte unserer Schüler sie noch irgendwo anders als in der Schule hört. Benutzt dagegen der Lehrer die ihm sich hier darbietende Gelegenheit, vor dem Schüler ein Bild der so vielfach abgestuften klimatischen, produktiven, gewerblichen, sozialen, religiösen und politischen Zustände aufzurollen, so wird an der Betrachtung dieser bewunderungswürdigen Mannigfaltigkeit der Blick und das Herz des Schülers weit und groß, und das Gebiet seiner Vorstellung veredelt und bereichert. Auch auf diesen beiden letzten Stufen muß der Lehrer für die Festhaltung des geographischen Bildes von dem Kartenzeichnen Gebrauch machen, aber freilich nicht in der Weise, daß von dem Schüler weiter nichts verlangt wird, als das Kopiren einer Karte zu häuslicher Uebung. Damit ist wenig oder nichts gewonnen. Vielmehr muß der Lehrer, indem er die Beschreibung eines Landes giebt, das Bild desselben vor den Augen der Kinder an der Tafel entstehen lassen, indem er selbst oder einer der geübtesten Schüler zeichnet, und dieses Bild muß von allen sogleich nachgezeichnet werden. Zweckmäßig und die Anschauung fördernd ist es, sich bei der Tafelzeichnung verschiedenfarbiger Kreiden zu bedienen, und etwa die Begränzung weiß, die Gebirge roth, die Flüsse gelb anzulegen. Als ein sehr brauchbares Hülfsmittel für die Schüler beim Kartenzeichnen empfehlen wir die bei Simon Schropp und Comp. in Berlin erschienenen geographischen Netze, deren fünf für die fünf Erdtheile eingerichtet, jedes 18 Zoll breit und 15 Zoll hoch, auf einem Bogen guten Velinpapiers abgezogen, das Stück für 2 Sgr. zu haben sind. Halb so groß sind die bei G. Bormann in Berlin erschienenen 32 Netze für die Erdtheile und die europäischen Länder, welche das Stück für 6 Pf. zusam-

men in sauberem Umschlage für 15 Sgr. verkauft werden, und auf denen bereits einige Hauptpunkte der einzutragenden Karte sich aufgezeichnet finden.

Für eine Darstellung der mathematischen Geographie nach wissenschaftlichen Prinzipien, welche den geographischen Kursus vollenden müßte, möchte es in einer Schule von der hier gedachten Ausbildung der Schüler wohl an der unumgänglich erforderlichen mathematischen Vorbildung fehlen. In jedem Falle aber ist es besser, nichts zu geben, als Falsches oder Unklares, wie dies leider in so vielen geographischen Lehrbüchern geschieht.

I. Lernmittel für Schüler.

1. Leitfaden beim geographischen Unterricht. Nach den neueren Ansichten entworfen von **F. Voigt.** Elfte Auflage. Berlin, bei Logier, 1848. (10 Sgr.)

„Im vorliegenden Leitfaden", sagt der Verfasser in der Vorrede, „habe ich den Versuch gemacht, die Geographie nach den neueren Ansichten, wie sie besonders C. Ritter aufgestellt hat, für Schulen zu bearbeiten, und des bequemeren Gebrauches wegen die Masse des Lehrstoffs in vier Stufengänge zu vertheilen. Im ersten Kursus ist eine allgemeine Uebersicht der Land- und Wasservertheilung auf der Erde gegeben worden, damit der Schüler ein allgemeines Bild von unserem Planeten auffasse. Darauf folgt im zweiten Lehrgang eine ebenfalls allgemeine Kenntniß von der vertikalen Dimension der Erde, damit der Schüler auf der dritten Lehrstufe geeignet sei, die für ihn bisher todte Masse zu beleben, seinem bisherigen Wissen hinzuzufügen die Kenntniß dessen, was der Boden, den er vorher zu überschauen gelernt hat, hervorbringe und ernähre. Die vierte Lehrstufe umfaßt die politische Geographie." Der geringe Umfang des Buches (142 Seiten) macht es zur Einführung in Schulen geeignet. Der Inhalt ist eben so reich als wohl gewählt. Wem sonst die ganze Anordnung zusagt, dem ist das Buch zu empfehlen.

2. Uebersicht der gesammten Geographie für den ersten Unterricht in Gymnasien und Bürgerschulen, von **A. Hörschelmann.** Fünfte Auflage. Berlin, bei Schultze, 1843. (7½ Sgr.)

„Ist zunächst für die unterste Klasse des Cöllnischen Real-Gymnasii bestimmt, und soll von den Schülern als Hülfsbuch bei der häuslichen Wiederholung des Unterrichts gebraucht werden." Erster Abschnitt: Mathematische Geographie —, „so viel, als sich nach den Erfahrungen des

Verfassers einem acht- bis zehnjährigen Knaben deutlich machen läßt.
Zweiter Abschnitt: Die Begriffsbestimmungen der in der physischen Geographie gebräuchlichen Ausdrücke. Der Erklärung folgt jedesmal sogleich eine Uebersicht dessen, was Derartiges auf der Erdoberfläche vorkommt.
Dritter Abschnitt: Die politische Geographie. — Das Ganze ist nur eine geordnete Aufzählung der wichtigsten geographischen Namen. Die Anordnung können wir nicht eine methodische nennen.

3. Grundzüge der Erdbeschreibung mit besonderer Rücksicht auf Natur- und Völkerleben; ein Leitfaden für den geographischen Unterricht in den mittleren Klassen der Bürgerschulen, von **K. Bormann**. Dritte Auflage. Berlin, bei Schultze, 1847. (10 Sgr.)

Es ist unbestritten die beste Art des Unterrichts diejenige, welche die Selbstthätigkeit des Schülers am meisten erregt. Von diesem Gedanken ausgehend, war ich bemüht, in dem vorliegenden Leitfaden dem Schüler ein Buch in die Hände zu geben, das, auf die von mir gedachte Weise gebraucht, seine Selbstthätigkeit überall in Anspruch nehme. Bisher nämlich herrschte in dem geographischen Unterricht die Lehrform des Vorzeigens und Vorsprechens. Der Lehrer dozirte in der Stunde, und zeigte auf die Karte; die Schüler hörten, schrieben nach, und memorirten, was der Lehrer ihnen in einer der folgenden Stunden wieder abfragen wollte. Daß dabei viel todtes Wortwesen war, daß viel gelehrt, wenig behalten, noch weniger aber wirklich aufgefaßt, und zu einem unverlierbaren Wissen gemacht wurde, wer möchte das leugnen, der selbst noch in dieser Weise unterrichtet worden ist? Mich dünkt, es kann und es muß besser damit werden. Ich denke mir nämlich: den Schülern, die das angezeigte Buch in Händen haben, giebt der Lehrer einen oder einige Paragraphen zur häuslichen Vorbereitung auf. Mit der Karte zur Seite lesen sie den aufgegebenen Abschnitt aufmerksam durch, kommen nun, in der Hauptsache mit dem zu bearbeitenden Lehrstoffe bereits bekannt, in die Schule, und geben erzählend, nachweisend, beschreibend, schildernd, je nachdem das aufgegebene Pensum es verlangt, das wieder, was sie zu Hause sich angeeignet haben. Der Lehrer leitet nur und erweitert, wo und wie es ihm angemessen scheint. Daß bei einem in dieser Form ertheilten Unterricht das Auswendiglernen unverstandener Dinge, das Zeit und Kraft raubende Heftschreiben und dergleichen vermieden, die Zeit dagegen für fruchtbarere Uebungen, namentlich für das Kartenzeichnen, gewonnen, und die Kraft durch Selbstthätigkeit geübt wird, liegt am Tage. Der Inhalt des Buches rechtfertigt sich aus dem, was ich über die Benutzung desselben sagte. Es giebt nur die nothwendigsten Namen und Zahlen; mit der Darstellung der rein-geographischen Verhältnisse ist die des Natur- und Völkerlebens innig verbunden worden, damit ein möglichst anschauliches Bild des belebten Erdganzen, wie die Volksschule es geben soll, dem Schüler entgegentrete; — überall wird in ganzen zusammenhängenden Sätzen gesprochen, wie von dem Schüler

verlangt wird, daß er auch bei der in der Klasse von ihm zu gebenden Darstellung zusammenhängend spreche. Daß übrigens das Buch nur für eine bestimmte, auf dem Titel schon näher bezeichnete Lehrstufe abgefaßt ist, darf nicht übersehen werden.

4. Kleine Erdbeschreibung mit Berücksichtigung des preußischen Staates, insbesondere der Provinzen Brandenburg und Pommern und deren Gränzländer. Nebst einer kurzen Beschreibung von Palästina. Von G. F. K. Neumann. Siebente Auflage. Berlin, bei Schultze, 1843. (152 Seiten. 5 Sgr.)

Nicht wesentlich von den gewöhnlichen geographischen Lehrbüchern verschieden. Das Naheliegende, als das Wissenswürdigere, ist mit größerer Ausführlichkeit behandelt, als das Entferntere. Die Wohlfeilheit des Buches macht es zur Einführung in Schulen geschickt.

5. C. E. Rhode Schulgeographie, zunächst für höhere Bürgerschulen entworfen. Berlin, Nicolai, 1846. (1 Thlr.)

Dieses sehr fleißig gearbeitete und ein reiches Material enthaltende Buch zerfällt in die vier Hauptabschnitte: 1) mathematische, 2) topische, 3) physikalische, 4) politische Geographie. Es ist jedoch des Verfassers Ansicht nicht, daß der hier gebotene Lehrstoff in dieser Aufeinanderfolge auch in der Schule behandelt werde; vielmehr giebt er in der Vorrede an, welches die unterrichtliche Folge des hier wissenschaftlich Geordneten sein müsse. Wenn er ferner ebendaselbst versichert, daß ihn bei der Abfassung dieses Lehrbuches der Gedanke Herbart's geleitet habe, den wir an die Spitze unserer vorstehenden Abhandlung stellten, so liefert die Arbeit selbst überall den Beweis dafür, daß es ihm mit diesem Streben ein Ernst gewesen ist. Lehrern an höheren Bürgerschulen, die in ihrem geographischen Unterricht den Forderungen der fortschreitenden Wissenschaft genügen können und wollen, wird es ein sehr brauchbares Hülfsmittel sein.

II. Lehrmittel für Lehrer.

1. Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts. Von J. C. F. Guts-Muths. Weimar, geographisches Institut, 1835. (1 Thlr.)

Die Stimme eines Veteranen auf pädagogischem Gebiet verdient in noch so unentschiedener Angelegenheit, wie die vorliegende es ist, jedenfalls Beachtung. Wer sie dem vorliegenden Buche schenkt, wird, selbst wenn er auch nicht überall des Verfassers Ansicht theilen, oder, durch äußerliche Hindernisse beengt, ihr nicht folgen könnte, doch gewiß reiche Belehrung finden. In gewiß von manchem Lehrer kaum geahneter Fülle

wird hier vor ihm der geographische Unterrichtsstoff ausgebreitet, und herausgehoben aus jener Trockenheit, die leider noch so oft die geographischen Unterrichtsstunden zu den der Jugend unbeliebtesten und darum gewiß auch unfruchtbarsten macht.

2. F. **Otto**: Allgemeine Methodik des geographischen Unterrichts und spezielle Anleitung zum Unterricht in der Provinzkunde und zum Gebrauch des Schul-Atlas von Preußen. Erfurt, Müller, 1839. (15 Sgr.)

Eine fleißig gearbeitete Schrift, weniger ursprünglich, als die vorhergenannte, aber desto praktischer, und denkenden Lehrern der Geographie angelegentlichst zu empfehlen. — Weit minder ergiebig für den Volksschullehrer ist:

3. A. G. **Lüdde**: Die Methodik der Erdkunde, oder Anleitung, die Fortschritte der Wissenschaft der Erdkunde in den Schul- und akademischen Unterricht leichter und wirklich einzuführen. Magdeburg, Bänsch, 1842. (1 Thlr.)

Diese Schrift ist durchaus kritisch, zersetzend, und daher ihrer Natur nach nur als eine Vorarbeit anzusehen. Doch enthält sie als solche schätzbare Materialien.

Hieher gehören noch:

Ludwig Völter: Der Unterricht in der Erdkunde. Reutlingen, 1839. (12½ Sgr.) — und

A. Zeune: Die drei Stufen der Erdkunde. Berlin, 1844. (7½ Sgr.)

4. Die Erde und ihre Bewohner, ein Hand- und Lesebuch für alle Stände, von **K. F. V. Hoffmann**. Fünfte berichtigte und vermehrte Auflage. Mit sieben Stahlstichen, zwei Lithographien, sieben gestochenen Erläuterungstafeln, 25 Holzschnitten. Stuttgart, bei Scheible, 1838. 700 Seiten. (1 Thlr. 22½ Sgr.)

In dem Vorworte zur ersten Auflage giebt der Verfasser selbst den Zweck des vorliegenden Buches an. „Es soll", sagt er, „Schülern der mittleren und oberen Klassen ein Lehr- und Hilfsbuch, dem Erwachsenen, welcher entweder keinen oder schlechten Unterricht in der Erdbeschreibung erhielt, und doch Lust hat, sich selbst in dieser Wissenschaft zu unterweisen, ein kurzes Handbuch sein, und zugleich dem Lehrer, welcher noch keinen eigenen Weg sich gebahnt, eine Methode andeuten, durch welche (wie ich aus eigener Erfahrung weiß) große Lust und Liebe zur Erdkunde bei Schülern und Zuhörern erweckt und erhalten werden kann."

Ueber die „Methode, welche das Buch dem Lehrer andeuten soll", wollen wir nach dem oben Gesagten mit dem Verfasser nicht rechten. Die erste Abtheilung behandelt: die Erde als Theil der Welt, die zweite: die Erde als Welt für sich, die dritte: die Beschreibung der einzelnen Erdtheile. Das erste Hauptstück dieser Abtheilung umfaßt Europa und ist, mit Recht, bei weitem am ausführlichsten be-

handelt; doch fehlt auch über die übrigen Erdtheile das Nothwendige nicht. Die Darstellung ist überall da, wo der Verfasser Gelegenheit hatte, seine Gabe für dieselbe frei walten zu lassen, anziehend und lebendig; namentlich gilt dies von den Schilderungen der Eigenthümlichkeiten der Bewohner, wie solche bei der Beschreibung jedes Landes gegeben werden. Wiewohl der Verfasser in der oben angezogenen Vorrede sehr richtig bemerkt: „Anschauungswissenschaft ist die Erdbeschreibung. Der todte Zahlen- und Namenkram nützt nichts. Namen sind leere Worte, wenn sich nichts an sie knüpft, und Zahlen erhalten nur durch Zusammenstellung Bedeutung und Sinn", so hat er doch auf die statistischen Angaben eine besondere Sorgfalt verwendet. Eine schöne Beigabe sind die Stahlstiche, welche interessante Gegenden aus verschiedenen Theilen der Erde darstellen, eine nützliche und besonders dankenswerthe die Erläuterungstafeln, von denen namentlich Tafel IV: Uebersicht über die Vertheilung der Wärme und der wichtigsten Pflanzen Europa's, Tafel V: Höhenverhältniß einiger ausgezeichneter Berge Europa's und der außereuropäischen Erdtheile, und Tafel VI, auf der 1) die verhältnißmäßige Größe der vorzüglichsten europäischen Staaten, 2) die verhältnißmäßige Größe der Einwohnerzahl der volkreichsten Staaten Europa's, 3) die größten Städte Europa's nach ihrer Einwohnerzahl, 4) die verhältnißmäßige Größe der deutschen Bundesstaaten bildlich dargestellt sind, als ausgezeichnete Hülfsmittel zur Veranschaulichung beim geographischen Unterricht hervorgehoben werden müssen. Lehrern an gehobenen Stadtschulen darf zum Selbststudium und zur Vorbereitung auf die Lehrstunden das Buch mit vollem Rechte empfohlen werden.

5. Handbuch der Geographie für Töchterschulen und die Gebildeten des weiblichen Geschlechts, von **F. Rössel**. Drei Theile. Königsberg, Gebrüder Bornträger, 1842. (4½ Thlr.)

Der Verfasser ist der Meinung, „daß die Geographie (und die Geschichte) den Mädchen formell und materiell anders vorgetragen werden müsse, als der männlichen Jugend." „Wozu nützt es dem weiblichen Geschlechte", fragt er, „zu wissen, wie viele Einwohner und Quadratmeilen ein Land, welche Menschenzahl und welche Fabriken eine Stadt habe? Wozu brauchen unsere Töchter jede kleine Stadt eines vielleicht noch dazu fernen Landes zu wissen? Dagegen möchte ich glauben, daß man ihnen ein recht anschauliches Bild von den Ländern und Städten geben müsse, damit sie nicht nur Namen lernen und sich die Lage der Oerter auf der Karte einprägen, sondern sich mit ihrer Einbildungskraft ganz dahin versetzen können. Soll daher der Unterricht in der Geographie wirksam und wahrhaft bildend sein, so muß er, wie mir scheint, möglichst einer Reise gleichen." Wir stellen dieser Ansicht, insofern sie eine über den Zweck und die Art der weiblichen Bildung überhaupt ist, die unstreitig tiefere des Direktors F. Schubart gegenüber. Er

sagt *): „Dabei (daß man Weltgeschichten und Geographieen für Töchterschulen geschrieben hat) liegt einerseits die Voraussetzung einer Unfähigkeit für eigentlich wissenschaftliche Auffassung zu Grunde, andererseits will man es für ein Wohlwollen ausgeben, mit welchem man die Eigenthümlichkeit des weiblichen Geschlechts berücksichtige, welches ein anderes Interesse an diesen Gegenständen habe, als der Mann. Aber gewiß nicht zur Trennung, sondern zur Vereinigung sind die Geschlechter zu erziehen, und von diesem hohen Ziele der Erziehung muß man sich verlieren, wenn man sich dieser einseitigen Ansicht von weiblicher Eigenthümlichkeit so sehr hingiebt. Was dem weiblichen Geiste ausschließlich zu eigen ist, darin liegt nicht sein Adel, sondern in dem, was er mit dem männlichen theilt, und was ihn demselben zuwendet." Wir müssen zu diesen, die allgemeine Ansicht, von der Nösselt ausging, zurückweisenden Worten mit besonderer Beziehung auf die Geographie hinzufügen: Nur so lange, als man überhaupt den Zweck und die Bedeutung des geographischen Unterrichts in Volksschulen verkennen wird, kann man von einem geographischen Lehrstoffe für die weibliche Schule sprechen, der verschieden sei von dem für die männliche. So lange man freilich, wie Nösselt andeutet, meint, der Knabe müsse in dem geographischen Unterricht nicht lernen, als „wie viele Einwohner und Quadratmeilen ein Land, welche Menschenzahl und welche Fabriken eine Stadt habe" (Vorrede Seite III), so lange muß man mit ihm behaupten, das sei kein Lehrstoff für die weibliche Schule; doch behauptet man damit doch zu wenig, vielmehr ist zu sagen, daß das überhaupt kein geographischer Unterricht sei, der vorzugsweise nur todte Namen gebe und unzuverlässige Zahlen, die überdies jede Stunde sich verändern. Insofern daher des Verfassers Streben dahin ging, über diesen leeren Gedächtnißkram den geographischen Unterricht zu erheben, sind wir mit ihm einverstanden. — Das Eigenthümliche des vorliegenden Werkes besteht darin, daß es ausführliche Schilderungen von den Merkwürdigkeiten des Natur- und des Menschenlebens giebt, wie sich dieselben an einen einzelnen Gebirgs-, Fluß- oder Städtenamen und dergleichen anreihen. Auch verdient es Erwähnung, daß bei den fremden Namen überall die richtige Aussprache angegeben ist. Jedem Lehrer, nicht bloß dem an Töchterschulen, der das Bedürfniß fühlt, seinen Unterricht durch Beschreibungen und Schilderungen zu beleben, wird dies Buch erwünschte Dienste leisten. Nur ist dabei nie zu übersehen, daß über dem Angenehmen, Interessanten nicht das Nothwendige vergessen werden darf.

6. Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit, mit besonderer Rücksicht auf politische und Kulturgeschichte, von **Th. Schacht**. Nebst zwei

---

*) Fünf Abhandlungen über den Zustand und die Verbesserung des weiblichen Schulwesens. Berlin 1832. Seite 22 ff.

Charten und drei lithographirten Tafeln. Vierte Auflage. Mainz, bei Kunze, 1846. (1 Thlr. 25 Sgr.)

Ein Buch „ohne Gebrauchzettel und Rechtfertigungen", wie der Verfasser in dem kurzen Vorworte sagt, auch nicht „für eine besondere Klasse geschrieben", sondern in einer Form abgefaßt, welche „die Gewandtheit des Lehrers für den partiellen Gebrauch nach Belieben anders gestalten möge". Der erste Abschnitt giebt „Vorbegriffe nebst den Anfängen des geographischen Zeichnens". Was man hier findet, sucht man großentheils in anderen geographischen Lehrbüchern vergeblich, wiewohl keinem Lehrer der Erdbeschreibung die Bekanntschaft mit dem hier Gegebenen fehlen sollte. So die §§. 6 — 9, deren Ueberschriften sind: Höhenprofile; Zeichen für die Erhöhungen und Vertiefungen des Bodens; Unterschied von Landschaften, Plänen und Charten; Andeutung der Böschungswinkel; ferner die §§. 20 — 25: Uebungen im Orientiren; vom Längenmaaß; Anleitung, das Augenmaaß zu üben; vom Flächenmaaß; Begriff von der Flächenmessung; das im Felde Gemessene auf dem Papier darzustellen; die Charte der Heimath. Der zweite Abschnitt schreitet zu der eigentlichen Geographie fort und umfaßt: die deutschen Länder und ihre Nachbarschaft, oder Mittel-Europa nach Gebirgen und Flußgebieten abgetheilt. Für die unterrichtliche Behandlung des hier gegebenen Lehrstoffes wird verlangt, daß überall mit der Beschreibung sich die graphische Darstellung verbinde, und zwar so, daß die Schüler das nachzeichnen, was der Lehrer beim Unterricht selbst auf der Wandtafel vorzeichnet. Es heißt darüber unter andern Seite 42: „Was der Lehrer zuerst angiebt, sind die Punkte, wo die Flüsse des Fichtelgebirges beginnen. Dann kommt die Zeichnung des Main (des rothen und weißen). Die Schüler zeichnen nach, und der Lehrer benennt den Fluß. Die übrigen Flüsse eben so, stets mit einigen Orten daran. Die Berge folgen." (Ob das naturgemäß sein mag?!) „Jedesmal, wenn ein Gebirgstück rasch mit Hauptstrichen angegeben ist, hält man inne, um dem Schüler Zeit zum Kopiren zu lassen. Einzelne Bergkuppen werden genannt. Die Charte giebt durch stärkere Striche an, wo das Gebirge kurz abfällt, durch sanftere, wo es sich abstuft. Hierauf einige Orte mit Namen. Ist die Hälfte oder das Ganze abgebildet, so beginnt die Erklärung, wobei stets auf die Tafelcharte gezeigt wird. Das Wichtigste der Erklärung wird notirt, damit die Schüler es zu Hause, als kurzen Auszug, in's Reine schreiben, so wie sie auch gehalten sind, das in der Schule nur schmutzig gezeichnete Blatt mit Muße schöner zu arbeiten." ꝛc. Dieser zweite Abschnitt ist der ausführlichste des ganzen Werkes; er umfaßt zwei Drittel desselben, und ist gleich ausgezeichnet durch die Trefflichkeit der Terrainbeschreibung, wie durch die lebensvollen Schilderungen der Bewohner und der Wohnörter, und durch die mit geübter Hand gezeichneten historischen Skizzen. — Der dritte Abschnitt führt die Ueberschrift: Die Erdkugel, oder Lehren aus der mathematischen und physischen Geographie.

Der hier in der Anordnung des Lehrstoffes gemachte Sprung befremdet. Der Uebergang von dem vorigen Abschnitt zu diesem ist durch nichts vermittelt. Zwar heißt es am Schlusse des zweiten Abschnitts: „Daß gerade die Beachtung der letzteren Frage (Welches sind die auffallendsten Unterschiede des Klima's im Norden, Süden, Westen, Osten und im Innern Deutschlands?) benutzt werden kann, um zur Lehre vom Erdkörper überzuführen, braucht kaum bemerkt zu werden. Um also die Beschreibung des übrigen Europa und der Welttheile überhaupt vorzubereiten, bedarf es der Kenntniß der mathematischen und allgemeinen physischen Geographie, zu welcher wir hiermit übergehen." Allein wem entginge, welch' ein dünner Faden das ist über die hier zu überschreitende Kluft? — Das in diesem Abschnitt aus der mathematischen Geographie Gegebene ist das für die Schule Unentbehrliche. Auch fehlt es nicht an gewiß manchem Lehrer sehr willkommenen Winken, wie die hier zu besprechenden Erscheinungen auf eine einfache Weise den Kindern versinnlicht werden können. — Der vierte Abschnitt endlich ist überschrieben: Die Länder und Staaten der Erde, eine geographisch-historische Uebersicht. Asien beginnt, dann folgt Afrika, dann Europa mit seinen einzelnen Staaten, endlich Amerika und Australien. Auch für diese Anordnung wissen wir weder von dem methodischen noch von dem rein-geographischen Standpunkte aus einen Grund anzugeben. Nur aus dem historischen Gesichtspunkte läßt sie sich rechtfertigen. Möchte es dem Verfasser gefallen haben, sich darüber auszusprechen! Zuerst wird jedes Landes Lage und Gestalt beschrieben, dann ein Ueberblick über seine Geschichte gegeben, und mit der Darstellung des gegenwärtigen Bestandes geschlossen. Der große Reichthum des Inhalts zeichnet auch diesen Abschnitt wie das ganze Werk aus. *)

7. Hodegetisches Handbuch der Geographie, zum Schulgebrauch bearbeitet von **F. C. Selten.** Erstes Bändchen. Für Schüler. Achtzehnte Auflage. Halle, bei Schwetschke, 1846. (15 Sgr.)

Zweites Bändchen: Ueber den Gebrauch der Lehrhülfsmittel beim Unterricht in der Erdbeschreibung. Vierte Auflage. 1844. Ebendaselbst. (22½ Sgr.)

Das vorliegende Buch ist zu bekannt und zu weit verbreitet, als daß es hier noch einer besondern Empfehlung desselben bedürfen sollte. Schon die Eintheilung in zwei gesonderte Bändchen, von denen das eine für Schüler, das andere für Lehrer geschrieben ist, macht es vorzugsweise

*) Nicht unerwähnt darf bleiben die große Veränderung, welche zwischen der Erscheinung der ersten und zweiten Auflage in den politischen Ansichten des Verfassers vorgegangen ist. Die liberalen Bemerkungen und Deutungen der ersten Auflage sind aus der zweiten nicht nur verschwunden, sondern mit den entgegengesetzten vertauscht worden. Gut, daß die Erde selbst sich nicht so schnell umwandelt, wie die Ansichten der Menschen! Es ist sehr merkwürdig.
A. D.

brauchbar. In Betreff der hier befolgten Anordnung des Lehrstoffes sind wir zwar mit dem Verfasser nicht überall gleicher Meinung. Dennoch aber müssen wir die Art, wie er in dem zweiten Bändchen seine Ansicht vertheidigt, und über die Methode des geographischen Unterrichts überhaupt spricht, anerkennen, und jedem Lehrer zur Kenntnißnahme empfehlen.

8. Deutsches Land und Volk. Von **J. C. F. Guts-Muths.** Leipzig, bei Leich, 1821 — 1832. Vier Theile. (9 Thlr. 10 Sgr.)

Was mit dem Buche gemeint sei, möge man aus des Verfassers eigenen Worten entnehmen (Vorrede IV): „An ein eigentliches geographisches Lehr- oder Handbuch zu gehen, widerstand mir. Nur den gebildeten Theil des Publikums überhaupt und den Freund des Vaterlandes und der Erdkunde behielt ich im Auge. Sollte ich sie mit einem gewöhnlichen Lehrbuche der Erdbeschreibung Deutschlands unterhalten? Gesetzt, geehrter Leser, du hättest noch nie einen Elephanten gesehen, und ich sollte dir den meinigen zeigen und beschreiben: würdest du zufrieden sein, wenn ich ihn dir dicht hinter eine Wand stellte, und dir hundert und aber hundert Löcher durch diese bohrte, durch welche du dem Thier in ein paar hundert kleinen Stellen auf die Haut sehen könntest? Schwerlich; denn wie vermöchtest du dir hieraus eine Gesammtvorstellung des großen Thieres zu bilden. Es ist ähnlich mit der Darstellung eines großen Landes, wie sie gewöhnlich in Lehr- oder Handbüchern gegeben wird. — Darum fühlte ich mich hingezogen, das große Vaterland mit freisinnigem Blicke mehr im Ganzen zu überschauen, dabei nicht die politische Vertheilung und Abtheilung bis in's Kleine zum Grunde zu legen, sondern nach den großen Hauptabtheilungen, welche die Natur im Aufbau des Ganzen gemacht, das Ganze zu schildern." Wem damit gedient ist, in einem Buche die hier bezeichnete Aufgabe in einer frischen, lebendigen, kräftigen Form gelös't zu finden, dem darf Guts-Muth's Schrift empfohlen werden.

9. Lehrbuch der allgemeinen Geographie, von **K. v. Raumer.** Leipzig, bei Brockhaus. Dritte Auflage. 1846. (1 Thlr. 22½ Sgr.)

In fünf Abtheilungen zerfällt das vorliegende Lehrbuch. Erste Abtheilung: Mathematische Geographie (102 Seiten). Kurz, aber klar und inhaltreich! Zweite Abtheilung: Beschreibung der Erdoberfläche (113 Seiten). Fast nur Namen und Zahlen, doch in zweckmäßiger Aufeinanderfolge und übersichtlicher Anordnung. Ein Auszug aus dieser zweiten Abtheilung ist besonders erschienen unter dem Titel: K. v. R., Beschreibung der Erdoberfläche. Neue Ausgabe. Leipzig 1846, und soll den Schülern in die Hände gegeben werden. Dritte Abtheilung: Physikalische Geographie (77 Seiten). Vierte Abtheilung: Pflanzen und Thiere. (I. Pflanzengeographie; II. Geographie der Thiere.) Fünfte Abtheilung: Der Mensch. Ueberall giebt sich durch den ungemein rei-

chen Stoff des Verfassers Belesenheit und gründliches Wissen kunt Man darf das Buch eine Fundgrube des auf geographischem Gebiet Wissenswürdigsten nennen.

10. Lehrbuch der Geographie nach den neuesten Friedensbestimmungen, vo **J. G. Fr. Cannabich.** Sechszehnte Auflage. Weimar, bei Voigt, 1847 (1 Thlr. 20 Sgr.)

Nach einer kurzen Einleitung, in der einige Gegenstände der mathe matischen und physischen Erdbeschreibung kurz besprochen werden, folg die Beschreibung von Europa, und zwar zuerst das Allgemeine, dann die Beschreibung der einzelnen Staaten von Portugal bis Griechenland In gleicher Weise folgen dann die übrigen Erdtheile. Den größten Thei des Buches nimmt die sehr sorgfältig behandelte Topographie ein. Es behandelt (Vorrede zur zwölften und dreizehnten Auflage) nicht weniger als 13,000 Artikel. Schon daraus, wie nicht minder aus der nichts weniger als methodischen Anordnung, ist ersichtlich, daß es sich für den Schulgebrauch nicht eignet. Dagegen ist es brauchbar für Den, der einen Reichthum von (unbehaltbaren und unerlernbaren, aber für die Orientirung oft wichtigen) statistischen Notizen verlangt.

11. Handbuch der Geographie nach den neuesten Ansichten, für gebildete Leser, Gymnasien und Realschulen, von **A. Hörschelmann.** Berlin, bei Struve. Zweite Auflage. 1839. (25 Sgr.)

In der Hauptsache ganz wie das vorige eingerichtet. Weder bei der Auswahl noch bei der Anordnung des Stoffes haben pädagogische Ideen den Verfasser geleitet. Zum Schulgebrauch ist es eben darum, ungeachtet aller Sorgfalt, besonders in dem topographischen und statistischen Theile, nicht geeignet.

12. Gea. Versuch, die Erdrinde sowohl im Land- als Seeboden mit Bezug auf Natur- und Völkerleben zu schildern, von **A. Zeune.** Dritte Auflage. Berlin, bei Nauck, 1830. XII und 688 Seiten. (3 Thlr.)

„Der Erdkunde“, heißt es in der Vorrede, „sollte statt der wechselnden Veränderungen des Tages in Begränzungen der Staaten eine festere Grundlage gewonnen werden.“ Das ist eine der Hauptaufgaben, deren Lösung der Verfasser in dem vorliegenden Werke sich vorgesetzt hat. Voran geht ein allgemeiner Theil, in welchem einige Gegenstände behandelt werden, die man gewöhnlich in geographischen Lehrbüchern nicht findet, wie: Entstehung der Erdkunde, Entstehung der Erdkugel, Erdmagnetismus ꝛc. Der „besondere Theil“ beginnt mit Afrika, geht zu Europa fort und betrachtet dann Asien, Australien, Amerika. Die einzelnen Länder werden nach Naturgränzen gesondert, benannt, und in der durch diese Begränzung bedingten Reihenfolge betrachtet. Die Darstellung ist überall zusammenhängend, nirgends bloße Aneinanderreihung von Namen und Zahlen. Desgleichen ist das, was gegeben wird, interessant, oft neu,

stets charakteristisch und aus den neuesten und besten Quellen, die im Text genannt werden, geschöpft. Doch ist es dabei nirgends des Verfassers Absicht gewesen, das gerade für die Schule Nothwendige und Wissenswerthe hervorzuheben. Wohl aber wird der mit den Elementen der Geographie vertraute und nach Fortbildung strebende Lehrer hier Vieles finden, das ihn tiefer in die Wissenschaft einführt.

13. **Ohlert:** Schulgeographie für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Zweite Auflage. Königsberg, 1842, Unzer. (20 Sgr.)

Das Buch zerfällt in zwei Theile: 1) Reine Geographie; 2) Politische Geographie. Die reine Geographie wird in dem ersten Abschnitt als mathematische, in dem zweiten als physische Geographie behandelt. In der „politischen Geographie" ist die gewöhnliche Aufeinanderfolge der Erdtheile beibehalten. Die neueren Forschungen sind fleißig benutzt, und möchten sich nicht leicht anderswo in so gedrängter Kürze beisammen finden. Doch wird nur ein außerordentlich geschickter Lehrer und ein ausgezeichnet fleißiger Schüler diesen Reichthum an Stoff bewältigen können.

14. a. Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde. Ein Leitfaden für Schüler von Gymnasien, Militär- und höheren Bürgerschulen. Für einen stufenweisen Unterrichtsgang berechnet und entworfen von **A. v. Roon**. Drei Abtheilungen. Vierte Auflage. Berlin, Reimer, 1841. (17½ Sgr.)

b. Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde. Ein Leitfaden für höhere Schulen und den Selbstunterricht, entworfen von **Demselben**. In drei Abtheilungen. Erste Abtheilung: Topische Geographie. Zweite Abtheilung: Physische Geographie. Dritte Abtheilung: Politische Geographie. Berlin, Duncker und Humblot, 1837 — 1840. (6 Thlr.)

Beide Bücher gehören so zusammen, daß die „Anfangsgründe" für den Gebrauch des Schülers dienen sollen, während die „Grundzüge" dem Bedürfniß des Lehrers genug zu thun bestimmt sind. Es ist daher auch die innere Einrichtung beider dieselbe, berechnet auf einen stufenweisen Unterrichtsgang, vermöge dessen der Schüler die Räume der Erde unter drei verschiedenen Gesichtspunkten, dem topischen, physikalischen und dem ethnographisch-statistischen durchwandern muß. Damit sind zugleich die „drei Abtheilungen" angegeben, in welche sowohl die „Anfangsgründe" als die „Grundzüge" zerfallen. In diese Aufeinanderfolge wird hier vor uns das reichste geographische Material ausgebreitet, und in einer Form uns dargeboten, die eben so sehr geeignet ist, die gründliche wissenschaftliche Bildung des Verfassers, als seinen feinen pädagogischen Takt erkennen zu lassen. Es gehören mit einem Worte diese Arbeiten unbedingt zu dem Besten, was wir in ihrer Art besitzen.

15. Handbuch der vergleichenden Erdbeschreibung, von **F. v. Rougemont**, deutsch bearbeitet mit vielen Zusätzen und Berichtigungen von **Th. G. Hugendubel**. Zweite Auflage. Bern, Chur und Leipzig, bei Dalp, 1843. (1 Thlr.)

Alle Erfahrungswissenschaften verfolgen einen eigenthümlichen, auch in seiner inneren Nothwendigkeit leicht erkennbaren Bildungsgang. Sie entstehen nämlich so, daß die Erscheinungen gesammelt, auch nach gewissen, jedoch ganz äußerlichen Merkmalen geordnet und nebeneinandergestellt werden. Dann sucht der Verstand für diese Wahrnehmungen nach einer innern Ordnungsmäßigkeit, und er stellt die gewonnenen Resultate in ein System zusammen. Endlich ahnet der Geist in den vorliegenden Wahrnehmungen die Offenbarung einer höheren, ewigen Idee, und schickt sich an, diese in den vorliegenden Thatsachen aufzufinden. Unserer Zeit war es vorbehalten, die Geographie auf diese dritte Stufe ihrer Entwickelung zu erheben, und die Grundlinien zu entwerfen zu einer philosophischen Erdbeschreibung, welche weiter auszuführen das Werk späterer Generationen sein wird. Dem Lehrer dürfen die hier durch die Wissenschaft zu Tage geförderten neuen Anschauungen nicht fremd bleiben, und das vorliegende Buch ist geeignet, ihn in dieselben einzuführen. Der Verfasser, wiewohl Franzose, verdankt doch, wie er in der Vorrede selbst bekennt, mittelbar oder unmittelbar seine geographischen Kenntnisse einem Deutschen, unserm K. Ritter, und so wird es um so weniger als eine Aneignung des Fremden erscheinen, wenn der Uebersetzer, Lehrer an der Realschule zu Bern, das nur dem Laute nach Fremde uns verdeutschte.

16. Geographie des Menschen, ethnographisch, statistisch und historisch; von **F. v. Rougemont**. Aus dem Französischen mit nachträglichen Verbesserungen und Bereicherungen des Verfassers in's Deutsche übersetzt von **Th. G. Hugendubel**. Bern, Chur und Leipzig, bei Dalp, 1839. Zwei Bände. (3 Thlr. 15 Sgr.)

„Die Geographie des Menschen untersucht einerseits die Völker (Ethnographie) und Staaten (politische Geographie und Statistik), andererseits den Einfluß der Erde auf ihre Bewohner (historische Geographie)." In diesen Worten giebt der Verfasser selbst näher an, was er mit der vorliegenden Arbeit gemeint habe. Jenes, das Ethnographische und Statistische, findet sich auch in anderen Schriften; dieses, die historische Geographie, ist eine erst durch K. Ritter in's Leben gerufene Disziplin, und nirgend mit so konsequenter Durchführung Eines Gesichtspunktes bearbeitet, als hier. Folgendes sind die Hauptsätze, deren Nachweisung an den einzelnen Völkern unternommen wird: Die Natur wurde in Rücksicht auf den Menschen geschaffen, welcher ihr Herr ist. — Der Mensch übt einen mächtigen Einfluß auf die Natur aus. — Die Erde wirkt durch Boden und Klima, durch das Wasser und die Formen der Oberfläche auf die Völker. — Jede Landschaft hat ihr Volk. — Dabei

leitet den Verfasser „die innige Ueberzeugung, daß nur das Christenthum die Räthsel alle lös't, welche die physischen und historischen Wissenschaften darbieten", und er hat um der Entschiedenheit willen, mit welcher er an diesem Bekenntnisse festgehalten hat, auch manche unbillige Beurtheilung erfahren müssen. Wir aber meinen, daß gerade in unserer Zeit, wo Bodenlosigkeit nicht selten für Tiefe gelten will, ein Wissen um den Grund, auf welchem man steht, besondere Beachtung verdient.

Aus beiden vorgenannten hat der Verfasser selbst Auszüge geliefert, die für den Gebrauch des Schülers bestimmt sind. Sie führen die Titel:

Erster Unterricht in der Geographie, die Beschreibung der Erdoberfläche oder die topische Geographie umfassend. Auszug aus dem Handbuch der vergleichenden Erdbeschreibung. Zweite Ausgabe. Bern, Chur und Leipzig, bei Dalp, 1840. (15 Sgr.) — Und:

Zweiter Unterricht in der Geographie, die politische Erdbeschreibung nebst den Elementen der Ethnographie und der historischen Geographie umfassend. Ebendaselbst, 1842. (1 Thlr. 5 Sgr.)

17. Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner, von Dr. **L. G. Blanc**. Fünfte Auflage. Halle 1847 und 1848, Anton. Drei Bände. (3 Thlr.)

Unter allen bisher genannten Hülfsmitteln für den Lehrer ist dies Buch das reichste, und rechtfertigt die auf seinem Titel sich findende Bestimmung vollkommen, nach der es „zum Gebrauch beim Unterricht in Schulen und Familien vorzüglich für Hauslehrer auf dem Lande, so wie zum Selbstunterricht" bestimmt ist. Namentlich zeichnet es sich dadurch aus, daß der Beschreibung jedes Landes eine Geschichte desselben vorangeschickt ist, an welche, wo dies sich thun ließ, auch eine kurze Charakteristik der Sprache und Literatur des in Rede gestellten Volkes sich anschließt. So tritt neben dem geographischen Bilde des Landes auch das seiner Bewohner auf, und es vollendet sich dadurch jenes zu einem lebensvollen Ganzen. Unter Allem, was es auf und an der Erde zu betrachten giebt, bleibt der Mensch nach seinen verschiedenen Kulturstufen, wie sie durch Religion, Klima, Lebensart, Verfassung, historische Stellung bedingt sind, unbezweifelt das Interessanteste und Wichtigste. Das ist ein Satz, der den oft kleinlichen Bestrebungen neuer geographischer Unterrichtsmethoden gegenüber, denen an der Auffassung vorspringender Landspitzen mehr als an dem Verständniß charakteristischer Völkerunterschiede gelegen zu sein scheint, nicht stark genug hervorgehoben werden kann. Das vorliegende Buch stellt durch seine ganze Einrichtung entschieden genug diesen Satz heraus, und es verdient eben darum gewiß eine vorzügliche Beachtung.

18. **Daniel Völter**: Physikalische Erdbeschreibung. Zweite Ausgabe. Eßlingen, Dannheimer, 1848. Zwei Bände. (2 Thlr.)

Der erste, 57 Bogen starke Band widmet der mathematischen Geographie nur 6 Seiten; aber dann wirft der Verfasser die ganze Energie

seines Fleißes und seiner Darstellungsfähigkeit auf die physikalische schreibung der Erdtheile. Hier ist ein so reiches, wohlgeordnetes, den besten Quellen geschöpftes Material zusammengestellt, daß dem Le nur übrig bleibt, aus dem Dargebotenen nach dem ihm speziell vo genden Bedürfniß auszuwählen. Europa und Amerika sind am ausfi lichsten behandelt; Afrika und Asien, welche den Anfang machen, ha vergleichungsweise eine weniger detaillirte Darstellung erfahren. Ab sehen von diesem Mangel an gleichförmiger Durchführung — wie t selbe auch in den so viel Treffliches enthaltenden chartographischen A beiten desselben Verfassers bemerkt wird — verdient das Buch die A merksamkeit aller Lehrer, die eine tiefer eingehende Beschäftigung mit Geographie sich zur Aufgabe gemacht haben.

19. Lehrbuch der Erdbeschreibung in natürlicher Verbindung mit We geschichte, Naturgeschichte und Technologie, für Schulen und Privatunt richt, von **A. Zachariä**. Fünfte vermehrte Auflage. Altona, bei Hamm rich, 1846. (22½ Sgr.)

Des ersten Herausgebers Hauptabsicht bei der Abfassung des vo liegenden Buches war, „manchen Schullehrern, die noch immer ein „zu trockenen Methode bei der Geographie sich bedienen, gewissermaße „Anleitung zu geben, der Jugend ihren Unterricht interessanter zu ma „chen". Der Bearbeiter vorliegender fünften Ausgabe faßt seine Aufgab tiefer, und ist der Meinung, daß die Geographie nicht mehr bloß Zahle und Namen hernennen dürfe, sondern uns vielmehr ein lebendiges Bil der Länder nach allen ihren Beziehungen geben müsse. Die Einrichtun des Buches ist die, daß zuerst die Geographie jedes Landes gegeben wird die mit der Nennung seiner Produkte schließt; auf diese folgt die ausführliche Beschreibung einiger, wobei vorzugsweise auch auf das Technologische Rücksicht genommen wird, und die Geschichte des Volkes beschließt die Darstellung. Ein geographisches, ein naturhistorisch-technologisches und ein historisches Register erleichtern die Auffindung der einzelnen Gegenstände.

20. Naturbilder. Ein Handbuch zur Belebung des geographischen Unterrichts von Dr. **Carl Vogel**, Direktor der Bürgerschulen in Leipzig. Leipzig 1842, Brockhaus. 421 Seiten. (2 Thlr.)

Das Buch giebt eine ausführliche Erläuterung der auf den Karten der ersten Lieferung des von demselben Verfasser herausgegebenen Schulatlasses (siehe unten) sich findenden Randzeichnungen. Es soll das Naturleben, wie es sich in den verschiedenen Erdtheilen verschieden gestaltet, in Worten eben so anschaulich und lebendig schildern, wie es der zeichnende Künstler in den gedachten Randzeichnungen mit so vielem Glück versucht hat. Ueberall sind die besten Quellen benutzt und namhaft gemacht. Möchten sich viele Lehrer daran für eine lebensvolle Behandlung des geographischen Unterrichts erwärmen.

21. **Malerische Reise um die Welt.** Eine geordnete Zusammenstellung des Wissenswerthesten von den Entdeckungsreisen eines Magellan, Dampierre rc. rc., verfaßt von einer Gesellschaft Reisender und Gelehrter unter der Leitung von **Dümont d'Urville**. Deutsch von Dr. **A. Diezmann**. Leipzig, Baumgärtner, 1835. 4. Drei Bände Text und ein Band Kupfer. (9½ Thlr.)

Dies Werk erschien gleichzeitig in Paris in französischer und in Leipzig in deutscher Sprache. Nach einer in der Einleitung gegebenen kurzen Geschichte der geographischen Entdeckungen, durch welche wir mit den Männern bekannt werden, aus deren Mittheilungen hier geschöpft ist, bilden den eigentlichen Inhalt des Werkes Auszüge aus Reisebeschreibungen, welche uns nach einander durch die Berichte von Augenzeugen mit den wichtigsten Erdstellen, so wie mit den Sitten, Gebräuchen und Lebensweisen der verschiedenen Völker bekannt machen. Der Kupferband liefert Abbildungen von Oertern, Trachten, Seeszenen, Thieren, Pflanzen, Denkmälern und dergleichen. Da nur wenigen Lehrern die hier benutzten Reisewerke zugänglich sind, und ein Material, wie das vorliegende, für die Belebung des geographischen Unterrichts fast unentbehrlich ist, so verweisen wir auf das vorliegende Werk als auf ein brauchbares Hülfsmittel. Die Stahlstiche entsprechen ihrem Zwecke, wenngleich sie nicht ausgezeichnet sind.

22. **Th. Berghaus:** Die Völker des Erdballs, nach ihrer Abstammung und Verwandtschaft und ihren Eigenthümlichkeiten in Regierungsform, Religion, Sitte und Tracht. Mit 150 naturgetreuen colorirten Abbildungen. Brüssel und Leizig, Muquardt, 1845. (16⅔ Thlr.)

Diese Ethnographie gehört zu dem Ausgezeichnetsten, was wir bis jetzt auf diesem Gebiete besitzen. Für Beschreibung und Abbildung hat der Verfasser aus den besten Quellen geschöpft, und die äußere Ausstattung des Werkes kann glänzend genannt werden.

23. **Th. Berghaus:** Grundriß der Geographie in fünf Büchern, enthaltend die mathematische und physikalische Geographie, die allgemeine Länder= und Völker=, so wie die Staaten=Kunde; erläutert durch eine große Menge eingedruckter xylographischer Figuren und Darstellungen, durch Karten und einen Anhang Hülfs= und Nachweisungs=Tabellen. Breslau, Graß, Barth und Comp., 1843. (1184 Seiten. 15½ Thlr.)

Der ungemeine Reichthum geographischen Wissens, der in diesem Werke niedergelegt ist, macht es zu einem Hülfsmittel für den Lehrer, bei dem er vielfach gerade dann Rath und Aufschluß finden wird, wenn andere Bücher ihn im Stiche lassen. Auf unterrichtliche Zwecke nimmt das Werk weder in seiner Anordnung, noch in seiner Durchführung Rücksicht. Es wird daher nur als ein Magazin geographischen Materials dem Lehrer brauchbar sein, der auszuwählen versteht.

24. **T. Bromme:** Zonengemälde. Naturgeschichte und Völkerkunde vollständig in Wort und Bild. Mit 40 colorirten Tafeln. Stuttgart, Schmidt und Spring, 1848. (5 Thlr.)

Nach einer Einleitung, welche auf Grund der ersten Tafel (Erdkarte) die Eintheilung der Erde in Zonen und die derselben entsprechenden atmosphärischen, mineralogischen, vegetativen und animalischen Erscheinungen im Allgemeinen bespricht, werden auf den folgenden Tafeln Abbildungen der Erzeugnisse aller Länder gegeben, dergestalt, daß auf einer Tafel immer vereinigt wird, was demselben Erdstriche angehört. Ein sorgfältig bearbeiteter Text begleitet die gegebenen Abbildungen. Es wird dadurch ein Bild der unter gleichen Breiten vorkommenden Erzeugnisse gewonnen, das zu anregenden Betrachtungen manche Veranlassung darbietet, und das für die Darstellung eines möglichst treuen Bildes von der Beschaffenheit der verschiedenen Erdräume ein treffliches Hülfsmittel gewährt. Wir rechnen das Werk zu denen, deren der Lehrer sich mit Vortheil zur Belebung des geographischen Unterrichts bedienen wird.

25. **A. Vorbstädt:** Allgemeine geographische und statistische Verhältnisse in graphischer Darstellung. Berlin, Reimer, 1846. Folio. (3 Thlr.)

Dem statistischen Theile der Geographie, sagt der Verfasser in seiner Vorrede, wird sehr häufig der Vorwurf der Zahlentrockenheit gemacht, während der ethnographische, politische und physikalische Theil bei weitem mehr Interesse erregt und viel allgemeineren Anklang findet. Der Grund dieser Erscheinung liegt hauptsächlich wohl darin, daß die statistischen Zahlen nur durch gegenseitige Vergleichung und durch die hieraus zu ziehenden Resultate ihren wahren Werth erhalten, diese Vergleichung aber, namentlich bei großen Zahlen, für die innere Anschauung Schwierigkeiten hat, welche nur für Denjenigen schwinden, der sich vielfach mit Zahlenverhältnissen beschäftigt, und dadurch sein Auffassungsvermögen für komplizirte Zahlenbezeichnungen geschärft hat. Ein anderer Uebelstand ist der, daß in den meisten Werken die statistischen Verhältnisse vereinzelt und zerstreut sind, und daher Vieles darunter, was für allgemeine Vergleichungen hohen Werth hat, erst zusammengestellt werden muß. Es ist nun hier versucht worden, die hauptsächlichsten allgemein geographischen und statistischen Verhältnisse zusammenzustellen, und dieselben durch graphische Darstellung anschaulicher zu machen. 6 Tafeln veranschaulichen die allgemeinen Verhältnisse der fünf Erdtheile, 14 sind Europa insbesondere, 13 den einzelnen europäischen Staaten gewidmet. Für die Darstellung namentlich der Areal- und zum Theil der Bevölkerungsverhältnisse sind rechtwinkelige Flächen gewählt, deren gegenseitige Vergleichung leichter ist, als die großer Zahlen, die aber namentlich dem Gedächtnisse sich schärfer einprägen, da eine räumliche Anschauung zu Hülfe kommt, deren die reine Zahl entbehrt. Für die graphische Darstellung der Flußlängen Linien zu wählen lag nahe; daß bei Bevölkerungsscalen an die Stelle der auch hier anwendbaren Linien Dreiecke getreten sind, die nicht nach ihrem Flächeninhalt, sondern nach ihrer Höhe in Betracht

kommen, giebt der Anschauung die hier erwünschte größere Kompaktheit. Bei den meisten Zahl-Angaben ist das Jahr 1840 als Norm angenommen, und überdies sind die besten statistischen Quellen benutzt. Will der Lehrer das hier gebotene Material auch für die Schule benutzen, so wird die Uebertragung desselben auf einen größeren Maßstab erforderlich sein.

III. Karten.

a. Wandkarten. *)

Am bekanntesten sind die

1. Wandkarten von **Krümmer**. Jeder Erdtheil einzeln kostet 26¼ Sgr., Preußen 26¼ Sgr., Deutschland 2 Thlr.

Sie sind deutlich und zur Genüge korrekt. Zu jeder Wandkarte gehört eine Uebersichtskarte.

2. Die Planigloben von **Berghaus** und **Rühle von Lilienstern**. 24 Blätter. (4 Thlr.)

Starke, weithin sichtbare Umgränzung dürften sie für zahlreiche Klassen besonders empfehlen. Von Gebirgen und Flüssen ist für die Elementarschule zu viel auf ihnen verzeichnet.

3. Schulkarte von Europa. München, Artistische Anstalt, 1830. Vier Blätter. (1 Thlr. 20 Sgr.) Und: Schulkarte von Deutschland. Ebendaselbst. 4 Blätter. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Beide sauber und korrekt gezeichnet, doch in den Einzelheiten weniger deutlich erkennbar, als die vorher genannten.

4. Wandkarte von Europa, von **Schmidt**. 4 Blätter. Berlin, bei Schropp und Comp. (2 Thlr.)

Sehr sauber — ohne Namen — nach Naturgränzen illuminirt.

Von demselben Erdtheile haben Wandkarten geliefert:

Genau, Breslau (2 Thlr.); **Keller**, Zürich (2 Thlr.); **Braun**, Königsberg (3 Thlr. 8¾ Sgr.); **Brückner**, Neustadt a. d. H. (1 Thlr. 10 Sgr.)

alle aber werden von der v. Sydow übertroffen.

5. Oestliche und westliche Halbkugel von **Ernst**. 8 Blätter, Landsberg, bei Ende. (4 Thlr.)

Brauchbar!

---

*) Vergleiche Uebersicht der neueren Wandkarten von Dr. G. A. Klöden im Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1846, Seite 474 ff.

6. Wandkarte für den Unterricht in der mathematischen Geographie von E. Adami. Potsdam, bei Heymen. (2 Thlr.)

Ein gewiß vielen Lehrern willkommenes und durch zweckmäßige Anordnung und Ausführung sich empfehlendes Lehrmittel. (Vergl. Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 1836. S. 379. ff.)

7. Wandkarte der Provinz Brandenburg nach der neuesten Kreiseintheilung (1836) von Stubba. Potsdam, bei Horvath. (22½ Sgr.)

Brauchbar! (Vergleiche Schulblatt 1836. S. 382. ff.)

8. Wandkarten über alle Theile der Erde, von E. v. Sydow. Gotha, bei Perthes.

Sie zeichnen sich durch vorzüglich charakteristische Darstellung der Terrainformen aus, und liefern durch Anwendung angemessener Farbengebung ansprechende deutliche Naturbilder der Erdräume, indem die Zeichen der Hydrographie blau, der Orographie braun, die Tiefländer grün und alle anderen Bezeichnungen schwarz gehalten sind. Dabei ist es durch Anwendung eines dem Tapetendruck ähnlichen Verfahrens möglich geworden, sie für einen Preis herzustellen, der ihre Einführung in allen Schulen möglich macht. Endlich hat der Herausgeber zu jeder Karte ein Heftchen Erläuterungen gegeben, in denen nicht nur über die auf der Karte vorkommenden Bezeichnungen das Nöthige gesagt wird, sondern auch allgemeine für den Lehrer werthvolle geographische Bemerkungen mitgetheilt werden. *)

b. Handkarten. **)

1. Schulatlas der neueren Erdkunde für Gymnasien und Bürgerschulen. Nach den Forderungen einer wissenschaftlichen Methode des geographischen Unterrichts bearbeitet und zusammengestellt von Dr. K. Vogel, Direktor der vereinigten Bürgerschulen zu Leipzig ꝛc. Erste Lieferung: 1) Europa; 2) Asien; 3) Afrika; 4) Nord-Amerika; 5) Süd-Amerika; 6) Oceanien; 7) Sachsen, Königreich. Dritte verbesserte Auflage. Leipzig 1841, Hinrichs. (1⅓ Thlr.) Zweite Lieferung: 1) die Staaten des deutschen Bundes nebst Polen; 2) Frankreich und Belgien; 3) die brittischen Inseln und Holland; 4) Skandinavien und die russischen Ostseeländer; 5) Spanien und Portugal; 6) die Schweiz und Italien; 7) die europäische Türkei und Griechenland. Sechste Auflage. (1 Thlr. 5 Sgr.)

---

*) Vergleiche K. Ritter's Urtheil im Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1839, Seite 323.

**) Vergleiche Uebersicht der neueren Atlanten von Dr. G. A. Klöden im Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1845, Seite 411 ff.

Jedes Lehrmittel, das uns in den Stand setzt, den geographischen Unterricht in der oben angedeuteten Weise zu behandeln, müssen wir als eine höchst willkommene Erscheinung begrüßen. Der angezeigte Schulatlas des Direktor Dr. Vogel ist ein solches Lehrmittel. In der ersten Lieferung erhalten wir sechs Karten der Erdtheile und eine siebente des Königreichs Sachsen, welche, sobald sie von dem Lehrer benutzt werden, mit Nothwendigkeit eine Behandlung des an sie sich knüpfenden Unterrichts erheischen, wie wir ihn oben als der Idee der geographischen Wissenschaft überhaupt entsprechend nachgewiesen haben. Rings um das sauber ausgeführte Bild des Landes, aus welchem seine Figuration, Konfiguration und Elevation erkennbar wird, laufen Randzeichnungen, die in scharfen Umrissen uns die Vegetation, Animalisation und Population desselben erkennen lassen; die Vegetation, indem die charakteristischen Hauptpflanzenformen, welche der Erdtheil hervorbringt, die Animalisation, indem die wichtigsten Thiergattungen, welche ebenda sich finden, die Population, indem das Brustbild eines Menschen, der dem Erdtheil eingeboren ist, die Umgebung bilden. Außerhalb des Randes befindet sich neben jedem einzelnen Gegenstande einer Ziffer, die auf ein dem Ganzen vorgeheftetes Blatt verweist, auf welchem man die Benennung der dargestellten Pflanze oder des abgebildeten Thieres findet. Es ist mit diesen hier gegebenen Abbildungen nicht so gemeint, daß sie die in dem naturgeschichtlichen Unterricht zu gebenden Anschauungen ersetzen und überflüssig machen sollen; es ist vielmehr nur das der Zweck derselben, daß, indem der Schüler einen Blick auf die Randzeichnung thut, ihm gegenwärtig werden soll, welche anderweitig ihm bereits genannten und bekannten Pflanzen- und Thierformen dem eben vorliegenden Erdtheile angehören, so daß dadurch jene Verbindung seines naturhistorischen Wissens mit seinem geographischen zu Stande kommt, welche wir oben in ihrer Wichtigkeit für die Gesammtentwickelung des Schülers nachgewiesen zu haben glauben. — Auf der siebenten Karte waltet in den Randzeichnungen das historische Element vor. In Bildern und Zahlen, die in sinniger Auswahl und zierlicher Verschlingung die Darstellung des Landes umgeben, vergegenwärtigen sich uns die wichtigsten Momente aus der Geschichte desselben, sowohl der politischen als der Kulturgeschichte. Mit einem Blick übersieht hier der Schüler die Hauptentwickelungsmomente in dem Leben des Sachsenvolkes, und es vereinigt sich ihm so die räumliche Anschauung mit der zeitlichen auf eine für ein lebendiges Erkennen gewiß höchst fruchtbare Weise. — Die zweite Lieferung stellt in ähnlicher Weise die einzelnen europäischen Länder dar, und bringt in den sinnig gedachten und sorgfältig ausgeführten Randzeichnungen das Wichtigste aus dem gewerblichen und geistigen Leben der Völker und aus der Geschichte derselben zur Anschauung. — Zu übersehen ist bei dem vorliegenden Werke nicht die schöne Ausstattung und der beispiellos billige Preis.

2. **E. v. Sydow's** Methodischer Hand-Atlas für das wissenschaftliche Studium der Erdkunde. Zweite Auflage. Gotha, Justus Perthes, 1847. 21 Karten und 12 Supplement-Karten.

Dieser Atlas schließt sich auf eine gewiß sehr erwünschte Weise an die trefflichen, weit verbreiteten Wandkarten des Verfassers auch in sofern an, als der ganze Ton, in dem sie gehalten sind, die Uebereinstimmung beider Arbeiten bekundet. Ein naturgetreues Bild der Bodengestaltung zu geben war überall Hauptaugenmerk, und der auch hier in Anwendung gekommene Buntdruck sollte wesentlich der Erreichung dieses Zweckes dienen. Alle politischen Marken sind nur schwarz angegeben, um die Betrachtung der rein natürlichen Verhältnisse nicht zu stören. Das mehr oder minder detaillirte Koloriren der politischen Begrenzung kann von dem Schüler selbst geschehen, wenn sich die physikalischen Grundzüge fixirt haben. Wenn wir oben auf die Wichtigkeit des Kartenlesens beim geographischen Unterricht aufmerksam gemacht haben, so setzt allerdings das Eintreten dieser Uebung lesbare Karten voraus. Die vorliegenden sind es im vorzüglichen Grade, und gerade deßhalb glauben wir sie auf das Wärmste empfehlen zu müssen.

3. **Daniel Völter:** Schul-Atlas in 36 Karten. Eßlingen, Dannheimer, 1842. (4 Thlr.)

Die mit der Feder von Winkelmann auf Stein gezeichneten und lebhaft kolorirten Karten sind an geographischem Material außerordentlich reich, ohne daß man doch sie überladen nennen könnte. Aber sie sind ungleichartig in ihrer Bearbeitung, und daher nicht alle in gleicher Weise lesbar. In dieser Beziehung stehen sie den v. Sydow'schen Karten entschieden nach.

4. **August von Ravenstein:** Plastischer Schulatlas. Frankfurt, Dondorf. 8 Karten. (5 Thlr.)

Der Erste, welcher meines Wissens Relief-Karten für den Schulunterricht anfertigte, war Kummer in Berlin. Die von ihm herausgegebenen Arbeiten zeichnen sich durch Sauberkeit und Dauerhaftigkeit aus; aber sie sind sehr theuer, da jede einzelne Karte mit den erforderlichen Namen handschriftlich versehen werden mußte. In neuerer Zeit hat Bauerkeller die Erfindung gemacht, farbig gedruckte Karten auf Reliefs von Steinpappe aufzupressen. Bei diesem Verfahren ist die Hand des Malers nur nachhelfend erforderlich. Der vorgenannte Atlas endlich ist in sehr starkem Papier gepreßt. Der Vortheil, den die Reliefkarte darbietet, besteht darin, daß sie Erhebungen und Vertiefungen der Erdoberfläche plastisch und damit leichter erkennbar darstellt. Sie wird daher da von Nutzen sein, wo man bei dem Schüler noch kein Verständniß der Landkarte voraussetzen darf. Aber ihrer durchgängigen Anwendung stehen wichtige Bedenken entgegen; zuerst dies: daß sie in sofern falsch ist, als die vertikalen Dimensionen in einem viel grö-

ßeren Maßstabe dargestellt sind, als die horizontalen, was natürlich um so auffälliger, und daher um so störender wird, je größer die Erdräume sind, welche auf einem kleinen Raume zur Darstellung kommen; sodann dies: daß ja doch dem Schüler nicht überall Reliefkarten für seine Orientirung zu Gebote stehen, und daß daher die Schule die Aufgabe hat, ihn in dem Verständniß und Gebrauch der üblichen chartographischen Zeichnung zu üben. Dieser unabweisbaren Forderung muß der geographische Unterricht genügen, und wir haben daher in unserem vorstehenden Unterrichtsgange auf die Benutzung von Reliefkarten als nothwendigen Lehrmitteln nicht hinweisen können. Sind sie dem Schüler zugänglich, so wird er sie unter Anleitung des Lehrers für die Vervollständigung seiner geographischen Anschauungen benutzen können. Aber es muß das angestrebte Ziel klarer Auffassung der Terraingestaltung auch ohne sie sich erreichen lassen.

IX.

Der Unterricht in der Geschichte.

„Willst du dich selber versteh'n, so sieh, wie die Andern es treiben;
„Willst du die Andern versteh'n, blick' in dein eigenes Herz."

Vorbemerkung.

In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren haben die vielseitigen Bestrebungen der Geschichtskundigen und Geschichtslehrer, im Interesse möglichst fruchtbarer Ausbeutung der Geschichte für den Volksschul-Unterricht einen so bedeutenden Umschwung erfahren, daß es Mühe macht, mit den neuen Erscheinungen auf diesem Gebiete kurrent zu bleiben. Während schon früher gelehrte Forscher das geschichtliche Material gesammelt und gesichtet haben, sind nun die Pädagogen und Lehrer eifriger als je in verschiedenster Art daran gegangen, dasselbe innerlich und äußerlich für den Unterricht besser zurecht zu legen, es namentlich auch dem Bedürfniß und den mancherlei Unterrichts-Verhältnissen gehobener Volksschulen anzupassen, und so diesem Gegenstande den Ertrag für die allgemeine Jugendbildung wirklich abzugewinnen, der sich davon erwarten läßt.

Die Meinungen über die zweckdienlichste Behandlungsweise dieses Zweiges der gesammten Weltkunde haben sich zwar noch nicht völlig geeinigt, in den Prinzipien ist jedoch schon eine merkliche wechselseitige Annäherung gewonnen, und auch in einigen anderen Hauptpunkten hat man sich bereits verständigt. Nur eine durchgängige Uebereinstimmung ist noch nicht erreicht. Diese ist auch weder unbedingt erforderlich, noch überhaupt wünschenswerth. Es wird vielmehr dazu dienen, die Lehrerwelt frischer zu erhalten und vor methodischer Erstarrung zu schützen, wenn in richtigem Geiste mancherlei Weisen zur Anstrebung des gleichen Ziels lebendig erhalten werden.

Die herrschende Meinungs-Verschiedenheit über die Methodik des geschichtlichen Unterrichts ist übrigens aus den eigenthümlichen Schwierigkeiten, welche diesem Unterricht gerade in der Volksschule entgegentreten, wohl erklärlich. Theils das Wesen der Geschichte an sich, theils die laut ausgesprochenen Forderungen der Gegenwart gegenüber den limitirenden Verhältnissen, welche durch den Zweck der Volksschule im Allgemeinen, durch die nur knapp zugemessene Zeit und durch das beschränkte Maaß kindlicher Kräfte bestimmt werden — besondere Ungunst der Umstände gar nicht gerechnet — rufen diese Schwierigkeiten hervor. Je weniger wir nun gegenwärtig mit der Methodik des Geschichtsunterrichts in Volksschulen schon im Reinen sind, desto mehr kann jeder neue Vorschlag in dieser Sache, wenn er auch auf vieljährigen Erfahrungen im praktischen Schulleben beruht, nur als ein Beitrag angesehen sein wollen, der uns der fruchtbarsten Behandlungsweise einen Schritt näher bringt.

Die nachfolgend vorgeschlagene, mit Rücksicht auf das Bedürfniß gehobener Volksschulen und auf den Geist der gegenwärtigen Zeit getroffene Stoff-Wahl und Behandlungsweise will auch in der vorliegenden, neu durchgearbeiteten Gestalt nur als ein solcher Beitrag gelten. In wie weit dabei den zahlreichen neueren Erscheinungen auf diesem Gebiete sorgfältige Beachtung geschenkt ist, wird dem aufmerksamen Sachverständigen hoffentlich nicht entgehen.

Das Wesen der Geschichte; die Bedeutsamkeit des Unterrichts in der Geschichte für die Volksschule; die Anwendung der allgemeinen Unterrichts-Grundsätze auf den Unterricht in der Geschichte; die Eigenthümlichkeiten des Unterrichts in der Geschichte; die neuen praktischen Vorschläge für den geschichtlichen Unterricht; die Anordnung des geschichtlichen Unterrichtsstoffes; die Anforderungen an den Geschichtslehrer und die literarischen Hülfsmittel: das wird der Inhalt nachstehender Auseinandersetzungen sein.

I. Das Wesen der Geschichte.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst den vollen Begriff: Geschichte.

1. Geschichte ist Geschehenes, Thatsache, Inbegriff von Begebenheiten. Sie ist nicht bloß ein Bericht von zahllosen Wechselfällen eines rein-äußerlichen Lebens, nicht bloß ein Gewirr ineinander verschlungener Begebenheiten und Erscheinungen ohne Anfang und Ende, nicht bloß ein Toben und Rasen der Völker untereinander, angetrieben durch die Lei-

denschaft einzelner hervorragender, gewaltiger Geister. Sie ist auch kei bloßes Gebilde eines geistigen Krystallisations-Prozesses, bei welchem u eine gewisse *Kerngestalt*, um eine bestimmte *Idee*, andere Krystall gestalten nach inwohnender Regel mechanisch angeschlossen wären. Si ist noch viel weniger ein dürres Register von Kriegen, Thronwechsel und Revolutionen, ein Aggregat zusammenhangloser Erscheinungen in de Zeit, — überhaupt nicht bloß *Resultat*, *fertige Sache*.

Die Geschichte ist *mehr*. Sie ist auch ein *Werden*, — die *Ent wickelung* der menschlichen Verhältnisse in der Zeit, hervorgerufen durc die Wechselwirkung mannigfacher geistiger Elemente und Kräfte, dere Wesen und Zusammenhang in einer Reihenfolge nothwendiger Verände rungen, als in dem *Gewordenen*, sich ausprägen; sie ist eine *Be wegung von Ideen*, welche durch die Begebenheiten und die Men schen fühlbar werden — also volles, stetig pulsirendes *Leben*. Si führt uns deßhalb das fluktuirende, vieldeutige Menschenleben vor. In dem sie darin nicht allein die eigenthümlichen Grundzüge jeder Zeit un jedes Volkes darstellt, woraus deren Lebens-Aufgabe zu erkennen un deren gute oder schlechte Lösung zu beurtheilen ist, sondern vornehmlic den *organischen* Prozeß der Entwickelung des menschlichen Geistes seinen Befreiungskampf gegen das rohe, wie gegen das verfeinerte irdisch Thun und Treiben verfolgt, weis't sie vor allen Dingen dabei die *erzie hende Hand Gottes* nach, welche die Verkettung der mancherle Rückschritte und Niederlagen auf der Bahn der Entwickelung des *ge sammten* menschlichen Lebens dergestalt regiert, daß die Menschheit zu letzt doch dem vorgesteckten himmlischen Berufe näher rückt.

Die Geschichte ist ein überaus großartiger *Organismus* *), eine *organische Lebensentwickelung* von mehreren geistigen Mittel-

---

*) *Diese* Ansicht ist für den Unterricht die fruchtbarste. Die *Mechanik* und di *Architektonik*, die *Poesie* und die *Philosophie* der Geschichte gehören in sublime Betrachtungssphären. In Beziehung hierauf vergleiche man *Leo's* Gedanken in seinem *Lehrbuch der Universalgeschichte*, erster Band, S. 45 ff. (dritte Auflage, Halle 1849), und die Worte *Stahl's* („Fundamente einer christlichen Philosophie"): „Die Geschichte ist ein *Kunstwerk* nach Art „ihres Fortganges, indem alle Individuen nach ihrer Natur und Freiheit han„deln und dennoch, auch des menschlichen Widerstrebens ungeachtet, ja! sogar „mittelst desselben, der höhere Gedanke sich erfüllt; und sie ist ein *Kunstwerk* „nach ihrem Inhalt, als harmonisch entfaltete Darstellung und Aufeinander„folge *göttlicher Ideen*. Jedes Volk und jedes Zeitalter hat deßhalb in „ihr einen besondern Beruf, es ist der Träger eines göttlichen Gedankens und „einer göttlichen Aufgabe in der Fortbildung des menschlichen Geschlechts. „Dieß ist sein weltgeschichtliches Prinzip. Aus ihm kömmt die Eigenthümlich„keit seines Wesens, d. i. seiner Lebenswürdigung und seiner Anlagen, aus „ihm auch nicht minder vermöge göttlicher Providenz seine Zustände (Korpori„sation, Wohnsitze, Stammverhältnisse u. s. w.) und seine Schicksale; und da„her erklärt sich die Uebereinstimmung und Zusammengehörigkeit jenes Innern „und dieses Aeußern, wo eine unmittelbare Wirkung des Einen auf das An„dere nicht statt hat. Diese künstlerische Konzeption und Providenz ist der hö„here Grund über dem empirischen Kausalnexus, den die spekulative Philoso„phie mit Recht postulirt, aber mit Unrecht in einem logischen Prozesse findet."

punkten aus, in viele sich wechselsweise fordernde und bedingende Gestaltungen hinein, die alle gemeinsam zu einer höhern Einheit hinstreben. Deßhalb ist in ihr nichts zufällig, vielmehr begegnet man in ihr einem Gesetze nothwendiger Evolution, wonach jede scheinbar vereinzelte Thatsache im Menschenleben direkt oder indirekt durch alle vorzeitigen und gleichzeitigen Erscheinungen bedingt ist, — einem Gesetz, das sich als eine Offenbarung des weisen göttlichen Erziehungsplanes darstellt. Ja, im Grunde genommen ist die ganze Geschichte eine fortlaufende Offenbarung Gottes, und jede Erscheinung und Begebenheit in ihr ist ein Ausdruck einer Idee und Wahrheit aus der geistigen Welt, eines göttlichen Gedankens, unter den Menschen und durch dieselben im Leben verkündigt. Sie predigt und verherrlicht auf allerlei Weise den Namen Gottes. „Ein großartiges Drama, aufgeführt im heiligen Ernst der Wirklichkeit und ausgerüstet mit der Kraft und den Rechten der Wahrheit, stellt sie in lebendigen Zügen den Gang und die Art der göttlichen Führung dar, wodurch die Menschheit für ein höheres Leben bisher erzogen worden ist." Sie wird dadurch zu einem bedeutsamen Kommentar des Wortes Gottes in der heiligen Schrift. Selbst in allen Verirrungen und Abweichungen weis't sie den steten allgemeinen Fortschritt des freien Geisteslebens der Menschheit nach und lehrt gerade die trübsten und traurigsten Zeiten als neue Saatzeiten der Vorsehung und als Perioden kennen, wo der menschliche Geist in sich selbst am meisten arbeiten soll, um sich nach ewigen Gesetzen zu höheren, verklärten Gestaltungen zu entwickeln, welche später wiederum Glanzzeiten im Völkerleben bilden können. Die göttliche Vorsehung pflanzt gewöhnlich in solche Zeiten die ersten triebkräftigen Ursachen zu einem stillen und unsichtbaren Wirken, das fortgehend wächst und mit der Zeit, zugleich viel gesetzmäßiger und allgemeiner, als man gewöhnlich ahnt, in die verschiedentlichsten Aeußerungen des Lebens der Völker ausläuft. Freilich ist es keine leichte Aufgabe, obschon die ganze Geschichte dabei zu Gebote steht, diese Gesetze der Vorbereitung, der sichern Entwickelung und des allgemeinen, nothwendigen Zusammenhangs bei dem gesammten göttlichen Heilsplane mit der Menschheit im Einzelnen aufzufinden und nachzuweisen; zumal da eine oft getrübte Außenseite der Lebenserscheinungen die Erkennung des innersten Wesens derselben vielseitig erschwert. Aber ihr Vorhandensein läßt sich bei sorgfältiger Beachtung der geschichtlichen Begebenheiten im Völkerleben unschwer ahnen, und im Allgemeinen das verborgene und offenbare Walten der göttlichen Vorsehung wohl erkennen.

Dieses göttliche Walten in der Geschichte ist derselben eigentliches Wesen. Durch dasselbe wird in den unendlichen Wechsel, in die unaufhörliche Unruhe der geschichtlichen Elemente ein dem frommen Sinn gar wohl kenntlicher, Wehmuth und Freude erweckender, ruhiger Faden gewebt, der, von einer höhern Hand sicher gehalten, diesen Elementen zum einenden Prinzip und Träger dient. Der Geschichte liegt eine Idee,

ein Plan Gottes zum Grunde. Man denke aus der Geschichte dief zum Grunde liegende Idee, diesen Plan Gottes, dieses einende und ord nende höhere Prinzip hinweg, und man wird von dem durch den gött lichen Geist geleiteten, organischen Entwickelungs-Prozeß der Menschhei nur ein buntes trostloses Chaos von räthselhaften Lebenserscheinungen von der so ernsten Geschichte kaum mehr als eine ungeheuere Lächerlich-keit übrig behalten. Denn mit dem göttlichen Element in der Geschichte schwindet der innere Halt für die äußeren Erscheinungen in derselben; durch dasselbe aber wird die Geschichte zu einem reichen, Leben — anregenden „Vermächtniß von Wahrheit, Sittlichkeit, Freiheit, das wir von der Vorwelt bekamen, um es, durch einen reichen Beitrag aus unseren Mitteln vermehrt, der Nachwelt zu überliefern, und an dieser unvergänglichen Kette, die sich durch alle Menschengeschlechter windet, unser fliehendes Dasein zu befestigen". Nur durch das göttliche Element wird sie eine Grundlage und Fackel für die Gegenwart, ein Orakel für die Zukunft, eine Lehrerin der Weisheit und Tugend, eine Mutter ächter Vaterlandsliebe, eine Prophetin der Vorsehung, ein Weltgericht; nur durch das göttliche Element erhält sie in der Skala der erziehenden Momente die nächst oberste Sprosse, die oberste gehört der Religion.

Das ist das Wesen der Geschichte. *) Es zu ergründen ist begreiflicher Weise nicht Sache der Volksschule, ja, nicht einmal des Gymnasiums. Wie wollte man Kindern zu einer genügenden Anschauung des durch Jahrtausende sich hindurchziehenden Ringens des menschlichen Geistes nach Freiheit und Vollendung, wie zu dem Standpunkte verhelfen, von dem aus allein die einzelnen Glieder in der großen Kette der Begebenheiten richtig beurtheilt werden können? Aber den göttlichen Wegen, so weit es ein kindliches Gemüth zu erfassen vermag, nachblicken lernen, und eine immer lebendigere Ahnung von dem gnädigen Walten der weisen Vorsehung in der Menschen Schicksalen gewinnen: — das ist in der Volksschule möglich, und das ist die Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts in derselben.

Zur Lösung derselben ist, je nachdem man es ansieht, dem Lehrer Viel und Wenig nöthig: Viel; nämlich viel Geist, viel Glauben, viel Takt. Dagegen fordert man auch nicht gerade die ganze Länge und Breite, die ganze Tiefe und Höhe des gesammten historischen Materials bis ins Minutiöse desselben und verschmäht sogar jenes ängstliche, moralisirende Bemühen, welches jede selbstredende Begebenheit noch zur Herleitung und Einschärfung einer ethischen Regel benutzen zu müssen glaubt. Wenig; denn es ist recht wohl möglich, schon mit wenigem, aber geeignetem Material, bei einsichtsvoller Behandlung desselben, recht

*) Selbst Joh. v. Müller sagt in dieser Beziehung einmal: „Christus ist der Schlüssel der ganzen Weltgeschichte. Was ist die Weltgeschichte ohne ihn!"

viel Gutes zu erreichen, und zu verhüten, daß der Unterricht zu einem leeren, unfruchtbaren Gerede herabsinke.

2. Geschichte ist aber nicht alles Geschehene und Gewordene. Jegliche Thatsache hat nicht bloß ihren Kern, sondern auch ihre Schale, nicht bloß ihre Hauptidee, sondern auch eine Menge Seitenbeziehungen, wesentlicher oder zufälliger Nebeneinflüsse, welche im wirklichen Leben zu derselben hinzugehört und eine bestimmte Stellung eingenommen haben. Von diesen allen ist nur der kleinste, inhaltreichste Theil wirklich Geschichte geworden, nämlich nur so viel, als in die Erkenntniß des Menschengeistes aufgenommen und im menschlichen Bewußtsein dauernd bewahrt ist. Die Geschichte, wie sie im Menschengeiste lebt, ist deßhalb nur „ein zusammengezogenes Bild des Geschehenen, welches in den Hauptbeziehungen dem Geschehenen verhältnißmäßig gleicht, ein in allen seinen Elementen und Regungen enger zusammengehaltener, organischer Entwickelungs-Prozeß, in welchem die kleinlichen und unerheblichen Erscheinungen von den folgereichen absorbirt werden. Es kommt nun beim Lehren und Lernen der Geschichte darauf an, die wirkliche Entwickelung der Ereignisse in Zeit und Raum in eine entsprechende organische Entwickelung von Vorstellungen und Gedanken zu übersetzen. Dazu aber ist, außer Beobachtungsgabe und Unparteilichkeit, vor Allem die Erfassung des leitenden höheren Geistes und seines Waltens und daneben die Vertrautheit mit den Abweichungen erforderlich, welche die allgemeinen Entwickelungs-Gesetze des menschlichen Geistes unter dem Einfluß mannigfaltiger Verhältnisse erleiden." *) Also wiederum in dem göttlichen Geiste und dessen Walten muß vor Allem Halt und Erklärung der ganzen Lebensentwickelung gesucht werden.

Je mehr von den Nebenumständen der Begebenheiten bei der Konzentration auf die Hauptsachen aufgegeben werden muß, um so mißlicher und doch um so nothwendiger wird das Festhalten des richtigen, kausalen Zusammenhangs derselben, der nur durch wahre Erfassung des höheren Geistes möglich ist. „Es kann leicht geschehen, daß den wahren Ursachen bedeutsamer geschichtlicher Ereignisse fremde, entweder irrig bezogene, oder gar hineingetragene substituirt werden, wodurch die gesammte Stellung der Verhältnisse nicht selten wesentlich verschoben, sondern auch der Standpunkt der teleologischen Beurtheilung ihrer Entwickelungen nothwendig verrückt, also das gesammte geschichtliche Bild des Lebens verfälscht wird." Am ehesten erwächst die Gefahr der historischen Untreue bei gedrängter Behandlung der Geschichte, zumal in einzelnen, hervortretenden, plastischen Erscheinungen, wie sie nur in die Volksschule gehören. Darum ist es eben, ungeachtet aller anscheinenden Leichtigkeit, durch einzelne Begebenheiten ein ausreichendes Bild der Lebensentwickelung der Menschheit

---

*) „(Schmieder:) Präliminarien zu einer gründlichen Rechtfertigung der biblischen Geschichte." 1837. Seite 8. ff.

zu geben, doch so schwer, in der Verkürzung, die das Bild dem Leben gegenüber nur haben kann, noch eine Ganzheit in treuer Ausprägung jener Entwickelung darzubieten. Ein mit der Sache Unvertrauter ahnt diese Schwierigkeit gar nicht.

3. Geschichte ist endlich Darstellung des Geschehenen, namentlich geordnete Darstellung der merkwürdigsten Begebenheiten, welche auf die Entwickelung der menschlichen Verhältnisse in der Zeit einen wesentlichen und unwidersprechlichen Einfluß gehabt haben. Diese Entwickelung, so weit sie eine öffentliche ist, geht besonders in zwei großen Kreisen und Bereichen vor sich, in Staat und Kirche. In ihnen kommen die Wechsel der Geistes-Entfaltung vorzüglich zur Erscheinung; Beide bilden demnach das eigentliche Feld historischer Betrachtung. *) Die darstellende Geschichte soll nun den Gang dieser Entfaltung anschaulich darlegen, und mit Rücksicht auf den Charakter der Thatsachen und auf das Fassungsvermögen Derer, für welche die Darstellung berechnet wird, das anscheinend verworrene Geflecht der verschiedensten Lebensfäden verständig ausbreiten. In der Kombination beider nothwendig zu nehmenden Rücksichten liegt aber eben wieder der Grund zu den Schwierigkeiten, welche sich bei diesem Bemühen besonders in Volksschulen entgegenstellen.

II. Die Bedeutsamkeit des Unterrichts in der Geschichte für die Volksschule.

Die Wichtigkeit eines Lehrgegenstandes an sich entscheidet ohne Weiteres nicht über die Nothwendigkeit seiner Aufnahme in den Kreis der Lehrgegenstände der Volksschule. Hat derselbe aber für die elementare Bildung der rein geistigen (intellektuellen), wie der sittlichen Kräfte der Jugend viel Anregendes und Fruchtbares, so ist seine zeitherige Vernachlässigung auch durchaus kein Grund gegen diese Aufnahme. So der Unterricht in der Geschichte. Die Geschichte, das Leben und Streben der Menschheit in bestimmt abgegrenzten Räumen und Zeiten, ist etwas Großes und bleibt für alle Räume und Zeiten etwas Hochwichtiges. Es ist darin eine der allgemeinsten Grundlagen für geistige und sittliche Volksbildung enthalten. Die Erfahrung lehrt auch das frühzeitige Erwachen des Verlangens nach geschichtlicher Erkenntniß, ein Verlangen, welches in der Regel mit zunehmendem Alter wächst und zumal

*) Dem häuslichen Kreise fällt dagegen die Vorarbeit zu dem öffentlichen Leben und damit eine meist sehr bedeutsame Periode der Entwickelung anheim.

n unseren Zeiten so allgemein unter allen Ständen angetroffen wird, daß schon dieß für die Nothwendigkeit der Aufnahme der Geschichte in den Unterrichtsplan der Volksschule spricht. Die Menschheit liegt ja dem Menschen, also auch dem Volksschüler näher, als alle übrigen Gegenstände weltkundlicher Betrachtung. Zwar muß in Volksschulverhältnissen von vorn herein auf absolute Vollständigkeit des Bildes vom Leben der Völker verzichtet werden. Diese übersteigt sogar die Aufgabe der Gelehrtenschule, und wäre auch durch Darstellung historischer Einzelheiten, über welche unsere meisten Schulen nun einmal nicht hinauskommen, gar nicht zu vermitteln. Aber so viel als die Aufgabe der Volksschule verlangt, eine relative Vollständigkeit, läßt sich doch erreichen. Mit der Geschichte der göttlichen Offenbarung in der heiligen Schrift einerseits und mit der tagtäglichen Anschauung der jetzt herrschenden bürgerlichen und kirchlichen Verhältnisse andererseits sind zwei Momente für die Erfassung der vorchristlichen und der christlichen Zeit gegeben, welche für den Zweck des geschichtlichen Unterrichts in der Volksschule von anzuerkennendem Werthe sind, indem sie die Grundlagen für das Erkennen der Bedeutung des individuellen und des allgemeinen, moralischen und politischen Lebens darbieten.

Unläugbar hat auch zugleich der geschichtliche Unterricht selbst für die elementare Bildung der Seelenkräfte der Volksjugend *), der moralischen wie der intellektuellen, nach dem Erwachen jenes Verlangens, so viel anregende Momente, daß darin ein gewichtiger Grund mehr für die Aufnahme dieses Lehrzweiges in die Volksschule liegt.

A. Den moralischen Werth des Geschichtsunterrichts stellen wir für die Volksschule oben an.

Nächst der Religion hat es die Geschichte mit den wichtigsten Interessen des Menschen zu thun. Sie faßt sein Leben, das Leben des ganzen menschlichen Geschlechts, an der entscheidendsten Stelle, nämlich da, wo es auf Weckung und Nährung des Glaubens im Herzen, wo es auf Pflege und Läuterung der christlichen Gesinnung, auf Erwerbung eines Schatzes von Lebensgütern für das praktische Christenthum ankommt. Als ein Reich der Thaten ist sie besonders fruchtbar für die thatkräftige, moralische Seite des menschlichen Geistes, und durch die Nachweisung des die verschiedenartigen Lebenserscheinungen durchglänzenden Höheren, Göttlichen, durch die Aufbewahrung der Entwickelungsgeschichte des Guten und Bösen, durch die im wirklichen Leben ausgeprägten Offenbarungen wahrer oder falscher Freiheit, nährt

*) „Die Geschichte ist die Lehrerin der Menschheit, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen großen Theil der Schuld davon." Herbart.

sie das sittlich-religiöse Leben überhaupt. Deßhalb entspricht der Geschichtsunterricht gerade dem Volksschulbedürfniß. Denn bei der Volksbildung kommt es nicht in eben so hohem Maaße auf intellektuelle als auf moralische Entwickelung für's Leben an.

1. Der Geschichtsunterricht bietet der sittlichen Thatkraft großartige, lebensfrische, zur Nacheiferung anreizende Muster ächter Freiheit dar, also den Sporn zum Leben aus dem Leben. Das ist von Wichtigkeit. *) Man muß im Leben überhaupt sich wahrhaft große Beispiele wählen, indem damit einerseits die Hoffnung erwächst, doch etwas von der menschlichen Größe zu erreichen, welche ganz zu erreichen nur den außerordentlichsten Menschen möglich wird, und indem andererseits dadurch frühe schon für das kräftige, Entsagung-reiche Leben der vorhaltende Trost über die Schmerzen des Lebens erworben wird. Es ist schon viel, nach großen Dingen trachten, und gerade die Jugend strebt ja gern hoch auf. Solch Streben ist in der Schule eher zu pflegen als zu knicken.

2. Der geschichtliche Unterricht verhilft auch durch Belehrung über den Erfolg der edeln, wie der abscheulichen That zur Begründung eines entschiedenen sittlichen Urtheils über Recht und Unrecht, Wahrheit und Trug, Wesen und Schein. Die Fäden der Schicksale ganzer Völker, wie einzelner Menschen sind wundersam verflochten. Was Segen zu sein scheint, führt nicht selten früher oder später zum Verderben, und die gefürchtetsten Uebel wandeln sich oft nachmals in Segen, indeß ungeahnete Zwischenfälle häufig die sichersten Berechnungen menschlicher Weisheit und die Anlagen der Natur vernichten. Die Anbahnung des sittlichen Urtheils bei Kindern erfordert von Seiten des Lehrers viel Ruhe und Mäßigung und namentlich die Vermeidung jener schneidenden Schärfe, welche in den Kindern leicht eine selbstgefällige Verachtung gegen andere Meinungen und eine Ungerechtigkeit bei der Würdigung des wahren Werthes Anderer hervorruft. Besonders ist diese Vorsicht auf konfessionellem Gebiete nöthig.

3. Ferner bildet der geschichtliche Unterricht auch das sittliche Gefühl durch anziehende und genußreiche Erinnerung an das Große und Erhabene der Vergangenheit, an ihren Glanz und ihre Flecken, ihre Opfer und ihre Triumphe, und bekräftigt zur Lehre und Warnung den Segen eines gottseligen, wie den Fluch eines gottlosen Lebens durch lebendige Beispiele ganzer Völker und Einzelner. Durch die Geschichte hin schreitet ein Gesetz nothwendiger Vergeltung durch Gottes Hand. . . Wo ein Volk, ein Reich frech an den Rechten Anderer frevelt, wo es das natürliche Maaß seines Begehrens überfordert und stolz die Grenze überschreitet, welche die höhere Weisheit ihm in seinen gesammten Na-

*) „Nur von Menschen wird der Mensch er selbst, und höher entwickelt sich seine Kraft, klarer wird er sich seiner bewußt, wenn er im Spiegel der andern Seele sich beschaut." Rollin.

urverhältnissen gesteckt, wo es seinen Glauben und die Frömmigkeit der Väter mit Füßen tritt und in übermüthiger Verblendung mit der Kraft der Leidenschaft sich eigene Bahn brechen will; da pflanzt es den Keim des eigenen Verderbens und legt den Grund zu Schmach und Untergang.

4. Endlich trägt noch der geschichtliche Unterricht wesentlich dazu bei, allgemein-menschliche Erhebung auf den sittlich-geistigen Höhenpunkt zu vermitteln, auf welchem von einer tüchtigen intellektuellen Bildung erst heilsamer Gebrauch gemacht werden kann. „Das Gemüth, namentlich das mit Göttlichem befruchtete Gemüth, ist die Quelle des Geistes“; aus ihm gehen die übrigen Richtungen des Geistes, welche sich äußerlich in Wissenschaft und Kunst, in Kirchen- und Staatsleben verfolgen lassen, erst hervor. Das äußere faktische Leben der Völker ist ja nichts Anderes, als die in die äußere Welt hinausgreifende Fortsetzung dessen, was in ihrem Innern zu lebendiger Thatkraft erwacht und herangereift ist. Deßhalb ist zu der richtigen Beurtheilung dieser Lebensäußerungen die Rückfrage nach den inneren verborgenen Anläßen, namentlich nach der sittlichen Stellung der handelnden Völker erforderlich. Die aus dem Quell des sittlichen Lebens ganzer Völker wie des einzelnen Menschen erst ausgeflossenen, übrigen geistigen Regungen lassen sich aber dann erst in rechter Weise von dem Einzelnen nützen, wenn sie durch den Einfluß der Kardinal-Momente des Lebens wiederum in den Brennpunkt des Lebens gesammelt werden. Ohne diesen konzentrirenden Einfluß ist Kunst und Wissen todt und bedenklich, mit demselben dagegen lebenskräftig und segensreich. Wenn je eine Zeit, so sind gerade unsere Tage tausendstimmiges Zeugniß für die Bedenklichkeit und Gefährlichkeit solcher geistigen Regungen einzelner Personen, wie ganzer Nationen, welche, losgetrennt von dem ewigen Urquell des sittlichen Lebens, aus dem tödtenden Sumpfe eigenen Gelüsts, entgegen allem Gehorsam gegen göttliches und menschliches Gesetz, daherströmen. Vergiftet in sich selbst, verbreiten sie um so gewisseres Verderben, je weniger entschiedenen und kräftigen Widerstand sie finden. Sie unterwühlen Haus und Kirche, spülen Throne und Kronen hinweg, und spritzen mit den unreinen Schaumwellen noch zu den Wolken auf, um — wär's möglich — auch Den zu erreichen, der darauf thronet. Statt klarer Erkenntniß der wahren Aufgabe menschlicher Entwickelung zur Freiheit der Kinder Gottes, schaffen sie Verwirrung in den ersten Fundamenten alles sittlich-geordneten Lebens, verkehren Recht in Unrecht und verhüllen die göttliche Wahrheit in das Schmutzgewand der Heuchelei und Lüge, um in dem heillosen Chaos ihr Gelüst zur Herrschaft zu bringen. *) — Dagegen nähren sich Andere am Quell der höheren Wahrheit und stehen

*) Vergleiche hierzu: Wolfgang Menzel's „Zustand der gegenwärtigen Tagesliteratur“ („Literaturblatt vom Jahr 1845“), wo die ganze Verderbtheit der Zeit durch das Motto schlagend charakterisirt ist: „Wir glauben All' an keinen Gott!“

unverrückt in der bösen Zeit fest, auf gutem Fundament dieser Wahrheit am Bau der Zukunft helfend in Gehorsam und Geduld, — eine bedeutsame Erscheinung, lehrreich und erhebend.

Um aber die hier angedeutete Frucht des geschichtlichen Unterrichts der Volksschule möglichst unverkümmert zuzuwenden, ist vor Allem die Betrachtung einzelner Lebensbeispiele erforderlich, indem die bloße theoretische Belehrung über das Leben nicht sonderlich geeignet ist, praktische Grundsätze hervorzurufen und so anregend auf die Bildung des Herzens und Charakters zu wirken, daß die innere sittliche Kraft gesteigert und zur individuellen Offenbarung im wirklichen Leben angefeuert wird. Die Geschichte ist eine angewandte Psychologie, und darum das Verfolgen der geschichtlichen Entwickelungen an sich schon bildend.

Durch ein jenseits der Grenzen des Volksschulunterrichts liegendes, förmliches Studium der Geschichte läßt sich noch Höheres erreichen. „Der Geist wird entwöhnt von der gemeinen und kleinlichen Ansicht moralischer Dinge, von dem beschränkten Urtheil eitler Selbstsucht, von der vorschnellen Entscheidung des Augenblicks; der Wille wird gestählt an den wohlthuenden Erscheinungen edler und großer Männer, die in der Geschichte den unsichtbaren Bund der Erretter und Vormünder der Menschheit bilden; der Glaube an das weise und gerechte Walten der göttlichen Vorsehung in den Schicksalen der Völker wie der Einzelnen wird genährt, und die Brust mit einer edlen Begeisterung erfüllt, die ihr hohes Ziel: Förderung des Reiches Gottes auf Erden, in wahrer Freiheit, nämlich in Gehorsam gegen die göttliche Ordnung, anstrebt.“ *)

B. Der Unterricht in der Geschichte ist für die Volksschule auch von intellektuellem Werth.

---

*) In seiner Schrift: Die Reform der Kirche durch den Staat, Leipzig 1844, sagt Dr. Marheinecke (Seite 48): „Wenn aus der Geschichte etwas zu lernen wäre, und die Weltgeschichte nicht mit jedem Menschenalter von vorn anfinge, so könnten die Beispiele wohl zur Warnung dienen. Aber um fremde Erfahrungen in Gedanken zu eigenen zu machen, dazu gehören Gedanken, die auch, ohne erst durch die Geschichte belehrt zu sein, die Wahrheit aus dem Begriffe der Sache entwickeln konnten.“ — Aehnliche Stimmen tauchen neuerdings mehrere auf, die, wie Roth in der Vorrede seines „Lesebuchs zur Einleitung in die Geschichte, Nürnberg 1839“, darauf hindeuten, daß der Erfolg den angepriesenen moralischen Nutzen des geschichtlichen Studiums wenig bestätige. Auch Hegel sagt einmal geradezu: „Aus der Geschichte kann man lernen, daß Niemand etwas aus derselben gelernt hat“; indem Völker und Regierungen niemals nach Lehren, die aus der Geschichte zu ziehen gewesen wären, gehandelt haben. Aber diese Stimmen dürfen uns doch nicht abhalten, im klaren Bewußtsein des möglichen, zu erreichenden Nutzens dessen wirkliche Erringung, wenigstens in der Schule, um so kräftiger dauernd anzustreben, als leider auch die Erlebnisse der letzten zwei bis drei Jahre verrathen, wie schwierig es ist, aus den Geschicken anderer Völker für das eigene Volk Weisheit zu lernen. (Vergleiche Kuhn's Abhandlung in Mager's pädagogischer Revue, Band VIII, besonders Seite 389 und 390.)

Die Beachtung des oft unscheinbaren Ursprungs gerade der merkwürdigsten geschichtlichen Erscheinungen, gegenüber der Bewunderung abnöthigenden, nachmaligen Gestaltung der Verhältnisse und ihrem anfänglich ungeahneten großartigen Endzwecke; und umgekehrt, die Betrachtung der Riesengestalten in der Geschichte, welche als Fürsten und Helden, als Entdecker neuer Künste und Wissenschaften die Welt mit regiert, und den Lauf der Begebenheiten mit geordnet, und zuletzt nicht selten von all diesen großen Weltverhältnissen, in ein einfaches Familienleben sich zurückgezogen haben; — die Auffassung und treue Bewahrung einer Masse von Kenntnissen zur Vermehrung der Summe des Wissens von den Schicksalen der Menschen, namentlich von denen unserer Glaubensbrüder und unserer Vaterlandsgenossen; die Erfassung der Ideen-erweckenden, heiligen und gewaltigen, oder auch boshaften und grauenvollen Momente, welche ihren Segen oder ihren Schrecken durch die verschiedenen Perioden ausgebreitet haben: — das Alles ist für die geistige Bildung jedes Menschen von Bedeutung, und gereicht in angemessener Wahl und Beschränkung auch dem Volksschüler zu einer mächtigen, fast unwiderstehlichen Anregung seiner intellektuellen Kräfte. Die Betrachtung so vieler Persönlichkeiten und Begebenheiten übt das Vermögen innerer Anschauung und erweitert den geistigen Anschauungskreis. Die Sichtung und Vergleichung der Thatsachen, ihrer Motive, ihrer Entwickelungsweisen und verschiedenen Situationen, und wiederum die Zusammenfassung und Ordnung des Hauptsächlichen schärft und bildet den Verstand. Das Merken und Behalten von Begebenheiten, der Räume und Zeiten, worin sie sich zugetragen, der Ursachen, woraus sie entstanden, der Charaktere, welche dabei hervortreten, der Resultate, welche sich zuletzt ergeben, stärkt die Gedächtnißkraft. Der ganze Gang der Entwickelung der Menschheit, und der Einzelnen unter den mancherlei fördernden und hindernden Einflüssen, das Gepräge der Geschichte der einzelnen Völker, die Grundrichtungen in den verschiedenen Zeitabschnitten ihres Lebens, die Prinzipien, welche das Leben der einzelnen Völker in alter und neuer Zeit getragen und geregelt haben; — dieß Alles giebt der Phantasie reichen Stoff zu den lehrreichsten und interessantesten Kombinationen. Bei dem Allen nöthigen die steten, dem Schüler anzusinnenden Versuche, das Gehörte und innerlich Bewahrte in mündlicher Erzählung treu und lebendig wieder zu geben, denselben unvermerkt zur Erwerbung einer für's tägliche Leben so erwünschten Fertigkeit in klarer, frischer Darstellung der Thatsachen.

So dient der Unterricht in der Geschichte den Zwecken der formalen Bildung des Kindes. Wenigstens kann er bei einer geschickten Behandlung vortrefflich dazu dienen. Das Bestreben, den gegenwärtig leider so ungemessen und bedenklich gesteigerten materiellen Forderungen des künftigen Berufslebens zu entsprechen, pfropft wohl den Kopf, namentlich das Gedächtniß voll, läßt aber das Herz, diesen Hauptquell des

sozialen Glückes, leer. In neuerer Zeit ist zwar von ein Paar Seite her eine entgegenstehende, den materiellen Werth des geschichtliche Unterrichts für's Leben überwiegend hervorhebende Ansicht ausgesprochen*) welche den formellen Nutzen der Geschichte guten Theils antiquir und das, worin derselbe sonst gefunden wird, Bildung des Gemüth durch Beispiele von Tugend und Laster, Weisheit und Thorheit, Beloh nung und Bestrafung, auch durch erdichtete Geschichten und mit ge ringer Genauigkeit, namentlich in der Chronologie, erreichbar glaub Nach ihr soll die Geschichte nur „verhelfen zu einer, der allgemeinen Be fähigung zur Theilnahme am geistigen Leben entsprechenden, allgemeine Anschauung von der Art, wie das geistige Leben im Ganzen vor sic geht, sich entwickelt und bewegt, damit dem Lernenden bei der Vorberei tung auf einen bestimmten Beruf, dieser selbst auf die richtige Weise al Glied des allgemeinen geistigen Lebens vorschwebe". „Anschauung de Lebens in der Ganzheit zur Begründung der Vielseitigkeit des Interesse soll erzielt, geübte Uebersicht über das zeitlich und räumlich Zusammen gehörige, Wissen um den Inhalt der Geschichte soll erworben werden um das Verhältniß des Berufs zum Gesammtleben der Sphäre zu er schließen, in welche der Lernende gehört." Aber es ist in der That nich wohl abzusehen, warum in der Schule bei der Erstrebung dieses Ziele die oben angedeuteten Momente, in denen der formelle Nutzen der Ge schichte sich ausprägt, schlechthin über Bord geworfen werden sollen, da es nicht fehlen kann, daß bei sorglicher Beachtung obiger Momente dieß von dem andern Theil geforderte Ziel mit erreicht werden wird.

Nach diesen Erörterungen kann es nicht zweifelhaft bleiben, ob man den Schulen, welche Allen zu ihrer Grundbildung, den Meisten zur großen Hälfte ihrer gesammten Bildung zu verhelfen haben, ein so wichtiges und fruchtbares Moment, als der Unterricht in der Geschichte ist, vorzuenthalten oder im Gegentheil nach aller Thunlichkeit zuzuwenden habe. Es ist vielmehr unbestreitbar: der Geschichtsunterricht gehört nicht bloß in die Gelehrtenschule, er gehört auch in die Volksschulen; und es ist keiner der geringsten Vorzüge der neueren Pädagogik, dieß erkannt und festgestellt zu haben. Auch der Volksschüler hat einen Anspruch, wenn auch nicht auf Erlernung der Geschichte, als einer zu erzielenden, bestimmten Wissenschaft, doch auf Bekanntschaft und Vertrautheit mit derselben, als eines fruchtbaren Mittels zur Förderung seiner allgemeinen, geistigen Ausbildung, und zu seiner gehörigen Orientirung in den allgemeinen Verhältnissen des äußeren und inneren Lebens der ganzen Menschheit, wie in den besonderen

---

*) Gebrüder Paulus in den „Prinzipien des Unterrichts und der Erziehung". Stuttgart 1839, Seite 152 ff.

es angestammten Volkes. Wenn der Geschichtsunterricht sein Ziel nicht überall erreicht, so theilt er darin gleiches Schicksal mit den anderen Lehrgegenständen, und es ist wohl wahr, daß die verkehrte, jämmerliche Art, wie an vielen Orten der Geschichtsunterricht seither betrieben ist und leider noch betrieben wird, den größten Theil der Schuld eines zu geringen Erfolges trägt, der fälschlich dem Gegenstande selbst zur Last gelegt wird.

III. Die Anwendung allgemeiner Unterrichts-Grundsätze auf den Unterricht in der Geschichte.

1. Der Unterricht rege vorzugsweise die eigene Kraft des Schülers möglichst vielseitig durch den Gegenstand an.

Aller Unterricht hat eine möglichst vielseitige Tüchtigung des Schülers zum Zweck; deßhalb muß er so beschaffen sein, daß er die Kraft des Schülers recht vielseitig anrege. Der Unterricht in der Geschichte rege

a) die äußere Lebendigkeit des Schülers an.

In jedem Unterricht ist todtes, dumpfes Hinbrüten, starres Dasitzen der Kinder zu bekämpfen. Wo der kindliche Geist innerlich gehörig beschäftigt wird, da kann es nicht fehlen, daß die innere Regsamkeit alsbald auch äußerlich sich ausprägt. Je mehr verhältnißmäßig der Kraft zugemuthet wird, desto leichter geschieht es, daß unwillkührlich beim ersten günstigen Augenblick auch äußerlich eine unverwerfliche Lebendigkeit hervorbricht. Sie ist zu natürlich, und man soll sie deßhalb nicht ängstlich hemmen, aber leiten. Völlige äußerliche Passivität der Kinder läßt auch ihre innere Theilnahmlosigkeit befürchten, und stellt der Unterrichtskunst des Lehrers ein schlimmes Prognostikon. Beim geschichtlichen Unterricht kommt noch hinzu, daß der Stoff an sich von sehr erfrischender Natur ist, und also die Gelegenheit zum Ausdrucke der Wirkung auf den kindlichen Geist und das kindliche Gemüth sehr nahe bringt.

Es muß in der Geschichte vom Lehrer Vieles erzählt, und von den Kindern still aufgenommen werden. Dabei arbeitet der kindliche Geist ungestört innerlich mit. Er saugt durch gefesselte Aufmerksamkeit Saft und Kraft einer geschichtlichen Erscheinung ein. Aber diese innere Anspannung hält nicht sehr lange an. Dann gilt's, daß der Lehrer mit Geschick Einleitung treffe, um die Kinder an die Reihe kommen zu lassen. *)

*) „Es ist ganz billig", sagt Diesterweg in dieser Beziehung, „daß der Schüler, nicht der Lehrer, die Hauptmühe beim Geschichtsunterricht übernehme.

Da ist dann der Entfaltung der kindlichen Lebendigkeit Raum zu gönnen; es komme nun zur Bewegung und zur Rede des Kindes. Hier eine Frage, dort eine Aufforderung; hier eine Wiederholung, dort eine berichtigende Erörterung. Solchergestalt entbindet sich der jugendliche Geist zu jener Rührigkeit und Frische, die der Jugend wohl ansteht. Geschichte ist Leben und soll Leben anregen, auch äußerliches.

Mehr aber als äußerlich werde der Schüler durch den Geschichtsunterricht

b) innerlich angeregt.

Wenn auch Volksschüler unfähig sind, die ganze Fülle der anregenden, geschichtlichen Momente in sich aufzunehmen, so können ihnen doch gar manche zu gute kommen. Denn auch schon einzelne Blicke auf die große Mannigfaltigkeit menschlicher Charaktere, auf die Frucht ordnender Weisheit und bewährter Tugend, so wie zerstörender Verkehrtheit und Bosheit, auf das, was die Einzelnen hebt oder stürzt, und auf das Eine, was durch göttliche Lenkung, auch nach den tiefgreifendsten Umwälzungen, doch immer unzerstört und unverletzt in neuer Kraft wieder hervortritt, — ergreifen Geist und Herz unverdorbener Kinder entschieden und mächtig.

Schon oben bei den Erörterungen über den moralischen und intellektuellen Werth des Geschichtsunterrichts für Volksschüler ist darauf hingewiesen, und es wird deßhalb hier nur kurz wieder erwähnt, daß des Kindes geistiger Anschauungskreis durch die Geschichte bedeutend erweitert werde, der Verstand Schärfe und Licht empfange, womit die Erscheinungen des eigenen Lebens sich sicherer erfassen und heller beleuchten lassen; daß dem Gedächtniß ein lebendiger Schatz zugeführt werde, der für die weitere Bildung und für das spätere Leben zu seiner Zeit reiche Frucht tragen kann; daß auch die Einbildungskraft vortreffliches Material zu mancherlei Gedanken=Kombinationen erhalte. Und nicht bloß die gesammte Erkenntnißkraft erfährt die ungesuchteste und vielseitigste Anregung, wenn nur der Lehrer die feine Kunst versteht, den Geschichtsunterricht namentlich durch die vom Schüler geforderte selbstständige Darstellung der Begebenheiten dazu zu benutzen, sondern es wird die Willens= und Gemüthskraft des Kindes vielseitig angeregt. Die angeschaute Begebenheit klingt in seiner Seele nach, das angeschaute Lebensbild weckt in ihm Gedanken, Empfindungen, Entschließungen, regt den Abschen vor der Ruchlosigkeit, die Begeisterung für

Denn durch Anstrengung bildet sich der Schüler: und in geistiger Hinsicht, sowohl in intellektueller als moralischer, kann Keiner etwas für den Andern übernehmen und leisten. Das Erzählen von Seiten des Lehrers ist ganz gut und angenehm für die Schüler, und es muß zuweilen geschehen; aber die Hauptsache ist es nicht. Der Schüler muß viel mehr erzählen und darstellen, als der Lehrer; denn sprechend bildet sich der Geist des Schülers."

Recht und Wahrheit und die Verehrung des Göttlichen an. So können die Kinder nicht allein ihre Stellung in der Welt zum Theil erkennen lernen, sondern auch fähig werden, eben sowohl ihr eigenes Denken und Wollen, ihr ganzes geistiges Leben mitzutheilen, als das von Anderen zu verstehen. Daß die Entschließungen in ihnen zur That, die Empfindung zur entschiedenen Gemüthsrichtung werde, ist Sache des späteren Lebens und vieler begünstigenden Umstände; und es läßt sich nicht verhehlen, daß in dieser Beziehung die Erfolge des geschichtlichen Unterrichts zeither wirklich noch nicht sehr merklich hervorgetreten sind. Aber der Schulunterricht kann anbahnen und muß anbahnen, wenn er auch nicht vollenden kann.

2. Der Unterricht erziele hauptsächlich die formale Bildung.

Allerdings auch um ihrer selbst willen soll Geschichte gelehrt und gelernt werden, weil mit ihr ein unverächtlicher Schatz erworben wird. Es ist schon nicht löblich, einem Volke angehören und mit dessen geschichtlicher Entwickelung unbekannt bleiben *), und es ist förmlich zu tadeln, wenn dadurch eine reichere Entfaltung der Wirksamkeit für das Volk gehindert wird. Kinder sollen die Geschichte lernen, damit sie später im Leben zu ihrem und Anderer Frommen den erworbenen Schatz anlegen und nützen können. Aber sie sollen noch mehr Nutzen schon während des Lernens daraus ziehen. Das Wissen der Geschichte ist deßhalb nicht Hauptzweck des geschichtlichen Unterrichts in der Volksschule; vielmehr soll sie als eines der wichtigsten Mittel zur Gesammtbildung der geistigen Kräfte des Kindes benutzt werden. Wenn deßhalb auch Manches in der Geschichte schlechterdings auswendig gelernt und so oft wiederholt sein will, bis es völlig Eigenthum des Kindes geworden ist, so ist mit dem Auswendiglernen doch erst der kleinste Theil des Werkes gethan. Das Beiwerk an Namen und Zahlen ist unumgänglich und unentbehrlich, es gleicht den Nägeln, womit die Sache selbst sicher angeheftet werden muß. Die Hauptsache: Geist- und Gemüths-Bildung, mittelst des erworbenen Stoffes, beginnt aber erst, wenn das Beiwerk in's Reine gebracht ist. Man muß Zeit, Person und Thatsache erst wissen, bevor man davon lernen kann. Das ist nun eben der faule Fleck des herkömmlichen Geschichtsunterrichts in unseren Schulen, daß man

*) „Wenn jeder Mensch im Sinn und in der Eigenthümlichkeit seines Volkes, wie das Volk im Sinne der Menschheit leben soll, — was er doch soll, — so kann auch keiner weder der Geschichte seines Volkes, noch der Geschichte der Gesammtheit der Völker, oder der Menschheit entbehren, weil nur in der Geschichte eines Volkes dessen eigenthümlicher Geist, das bei allem Wechsel der Zeiten Bleibende und Unvertilgbare desselben, eben so erkannt werden kann, als das Rein-Menschliche, das Bleibende und Unvertilgbare des Menschenlebens unter allen Völkern, Ländern und Zeiten, aus der Geschichte aller Völker und Zeiten." H. Luden.

Alles gethan zu haben meint, wenn die Kinder dem Gedächtniß eine Menge Zahlen, Namen, Kriege, Schlachten und dergleichen eingeprägt haben, und mit Leichtigkeit an der Schnur herzusagen wissen. Es geht in diesem Falle mit dem Geschichtsunterricht so, wie an vielen Orten mit der Naturbeschreibung und der Geographie. In jener hält man mit dem Auswendigwissen der Zahl der Krystallflächen, der Staubfäden, der Flossen, Schilder, Wirbel u. s. w., in dieser mit der gedächtnißmäßigen Vertrautheit, mit den Quadratmeilen und Einwohnerzahlen der Länder von Portugal bis China, mit deren Flüssen, Bergen, Produkten u. s. w. noch häufig die ganze Aufgabe des Schulunterrichts für gelös't. Nein, es ist im geschichtlichen Unterricht besonders in Volksschulen auf ganz etwas Anderes und namentlich auf mehr abgesehen, als auf tabellarische Uebersichten von einzelnen Thatsachen und geschichtlichen Personen. (Vergleiche oben II. A. und B.) Dieses höhere Ziel kann weder durch eine nur aufstachelnde Anekdoten-Sammlung *) aus der Geschichte, noch durch ein Gewirr todtester Aeußerlichkeiten, weder durch eine interesselose Nomenklatur, noch durch eine einseitige Anhäufung bloßer Kriegshändel erreicht werden. Eben so wenig führt die Angabe bloßer Quintessenzen, abstrakter Resultate geschichtlicher Abwickelungen, die Aufführung von verschiedenen Ansichten und großen Ideen, oder gar ein leerer Phrasen-Reichthum zu der soliden geistigen Bildung, der die Kenntniß der Geschichte dienen soll. Wohl aber nützt dazu die lebendige, frische Darstellung von geschichtlichen Entwickelungen, in natürlicher Einfachheit und Ungekünsteltheit. Daran nährt und kräftigt sich das gesammte geistige Wesen des Kindes. — „Die etwa aufzufassenden, in den Zeiten herrschenden Richtungen, die Motive, aus denen gehandelt wird, die Wege, die zu den aufgesteckten Zielen führen sollen, sind hier nicht als in der Natur der Dinge liegende Nothwendigkeiten, als Glieder einer zusammenhängenden Kette, sondern als einzelne Erscheinungen, welche als innere auf die äußeren wirken, nämlich als subjektive Antriebe, Gefühle und Ueberzeugungen in den Handelnden zu erfassen, ohne Rücksicht auf das Verhältniß ihrer Ansichten und Bestrebungen zu einem allgemeinen Prinzip und dessen Richtigkeit. Dadurch erscheinen dann die bewegenden Prinzipien als lebendige, in Individuen oder ganzen Völkern in bestimmten Zeiten thätige Kräfte und treten aus den der Schule nicht frommenden Abstraktionen heraus.“ So helfen sie dann der formalen Bildung dienen.

3. **Der Unterricht sei elementarisch, folglich anschaulich, und schreite deßhalb vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom**

*) „Man muß sich hüten, das schwere Kapital der Geschichte in der leichten Scheidemünze unterhaltender Anekdötchen unter die Leute zu bringen.“
Dahlmann.

Nahen zum Fernen, vom Leichteren zum Schwereren fort.

In die Volksschule gehört kein anderer Unterrichtsgegenstand, als welcher einer elementarischen Behandlung fähig ist. Diese erfordert aber vor allen Dingen die Möglichkeit hinreichender Veranschaulichung. In dieser Beziehung stößt gerade der geschichtliche Unterricht auf eigenthümliche Schwierigkeiten, indem nämlich der geschichtliche Stoff der äußeren, sinnlichen Anschauung, welche dem Unterricht in der Naturbeschreibung und Geographie so trefflich zu Hülfe kommt, sich so sehr entzieht, daß er vielmehr fast ausschließlich geistig erfaßt sein will. Dem, der eine recht sublime Vorstellung von der Geschichte festhält, will deßhalb der geschichtliche Unterricht für die Volksschule auch zu hoch vorkommen. Denn einerseits bieten sich keine den bemerkenswerthen historischen Erscheinungen genügend adäquaten Verhältnisse im gewöhnlichen Lebenskreise der Volksschüler dar, und andererseits führt die Uebertragung der Begriffe, welche sich aus der Betrachtung der Erscheinungen im engsten Lebenskreise der Kinder ergeben, auf Verhältnisse im allgemeinen Völkerleben sehr leicht zu eben so viel Verkehrtheiten, als die direkte Anwendung der aus der Betrachtung der Zustände der neuesten Zeit genommenen Begriffe auf die Verhältnisse der alten Zeit. *) Jedoch der kindliche Lebenskreis bietet wenigstens zum Theil Verhältnisse dar, welche passend als Schlüssel der fremden Beziehungen dienen können. Dadurch ist denn auch eine Annäherung an das Wesen der allgemeinen geschichtlichen Verhältnisse so weit unterstützt, als sie das Volksschulbedürfniß erheischt, und es ist die Möglichkeit ihrer Veranschaulichung angebahnt. Auf völlige Erfassung dieses Wesens muß die Volksschule ohnehin verzichten.

Bei der Veranschaulichung der Geschichte für Kinder kommt es vornehmlich auf zweierlei an:

a) auf die Natur derjenigen Verhältnisse, welche an den vorgeführten Erscheinungen in's Auge gefaßt werden, und

b) auf die Art der mündlichen Darstellung und deren möglichste Unterstützung im praktischen Unterricht.

a. Der naturgemäße Unterricht in der Geschichte hat seine elementare Vorbereitung in der verständigen Betrachtung der einfachsten, durch unmittelbare Anschauung bekannten Lebensverhältnisse der Nähe. Glücklicherweise treffen dabei mehrere Momente zusammen,

*) „Wer ohne Rücksicht auf den Unterschied der Zeiten neue Begriffe auf alte Verhältnisse überträgt, der macht sich einer Verkehrtheit schuldig, die bisher ohne Beispiel war", sagt Professor Dorotheus Gerlach in seinen „historischen Studien" 1841. Dennoch bleibt Niebuhr's oft zitirtes Wort sehr wahr: „Niemand kann das Leben der vergangenen Zeiten anschauen, der nicht eine Kenntniß des gegenwärtigen besitzt, und — setzt er gewichtig hinzu — dasselbe beherrscht."

welche unterrichtlich die Auffassung vielfach erleichtern. Diese Verhältnisse sind dem Kinde dem Raume und der Zeit nach nahe; es steht mitten darin, erlebt sie in seiner Weise mit, kennt und versteht sie wenigstens theilweise; ja, sie sind ihm auch gemüthlich nahe. Sie nun öffnen den Blick für das Leben und leiten am passendsten die Betrachtung einzelner, gemüthlich nahe liegender Lebensbilder von merkwürdigen Personen und geschichtlichen Erscheinungen ein, an denen dann die unverwickelten, unschwer aufzuhellenden Beziehungen in's Auge gefaßt werden, welche zur Benutzung für die verstandesmäßige und gemüthliche Entwickelung des Kindes sich am meisten empfehlen.

Mit solchen einzelnen Lebensbildern und solchen Beziehungen daran beginnt dann der eigentliche geschichtliche Unterricht. Gegenwärtig ist über die Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit, den geschichtlichen Unterricht mit dergleichen einzelnen Lebensbildern zu beginnen, unter den sachverständigen Pädagogen und Lehrern kein Zweifel mehr. Die Erfahrung lehrt, daß die Hervorhebung von dergleichen einzelnen geschichtlichen Erscheinungen und Lebensbildern merkwürdiger Personen, welche in ihrer Lostrennung aus dem geschichtlichen Zusammenhange als der Geschichte unwürdig erscheinen könnten, den Blick zur Ueberschauung des großen Geschichtsganges nicht nur nicht verwöhnen und versperren, sondern daß sie zur gehörigen späteren Orientirung auf dem ganzen Gebiete besonders viel beitragen. Wenigstens verdienen sie in dem Anfangsunterricht unbedenklich den Vorzug vor anderweit empfohlenen plastischen Volksszenen aus der griechischen und römischen Geschichte, und vor Besprechungen von Volks**zuständen**. Beide sind verwickelter, fremdartiger, fernliegender und gehen leicht in's Vage. Den Kindern fehlt dazu nicht allein der gehörige Vergleichspunkt aus der Gegenwart, sondern sie entbehren auch der zu deren Erkennung und Verständniß erforderlichen größeren geistigen Reife. Solche Pensa gehören einem späteren Unterricht an. Dem Anfangsunterricht können nur konkrete, plastisch anschauliche Thatsachen und Personen dienen, die mit sachkundigem Griff aus der Fülle des Materials ausgewählt sind, so daß der jugendliche Geist daran ein Stück Geschichte in lebendigem Rahmen abgeschlossen kennen lernen und seinem Geist und Gemüth einprägen kann. Dabei wird die eindringlichste, der Kindesnatur und der jugendlichen Fassungskraft am meisten entsprechende Weise der Verarbeitung die erwünschteste sein. Je jünger das Kind, desto mehr persönliche Geschichte, — darum auch Familiengeschichte, — sonst wird es nicht heimisch in der Sache. Daß dies geschehen müsse, ist an sich klar; es wird aber schwer, wenn der kindliche Geist zugleich noch ansehnliche räumliche und zeitliche Entfernungen überwinden muß, ehe er recht mitten in die einzelne Geschichte hinein kommt; wie zum Beispiel beim Beginn mit den Geschichten des heidnischen Alterthums.

Man pflegt gewöhnlich mit den Geschichten der alten *) Zeit anzuheben, nicht bloß, weil dann der Faden der Begebenheiten sich nach der natürlichen Zeitfolge abwickeln läßt, sondern vornehmlich, weil diese Zeit am einfachsten ist, in ihr die Persönlichkeiten am stärksten hervortreten, die Beweggründe zu deren Handlungen offener daliegen und das Leben des Alterthums vergleichsweise noch die meiste Poesie hat. Diese Gründe sind in der That sehr triftig. Es ist wirklich ein Irrthum, anzunehmen, daß das der Zeit nach Nächste auch zugleich der kindlichen Fassungskraft am nächsten liege. Manches der Zeit und dem Raume nach dem Kinde sehr Entlegene ist vielmehr in verschiedenen Beziehungen doch dem kindlichen Gemüthe so erfaßbar nahe, daß es darum als das Leichte und Nahe im elementaren Unterricht den Vorzug verdient; zum Beispiel die biblischen Geschichten.

Soll aber nicht mit dem Alterthum begonnen werden, nun, so ist es ja nicht schwer, auch aus denjenigen Abschnitten der Geschichte, welche unserer Zeit näher liegen, anschauliche Einzelbilder herauszufinden, welche sich für den elementaren Unterricht eignen. Auf diese Weise wäre dann auch für einen rückschreitenden Unterricht das Material zu gewinnen. Alles kommt auf die richtige Auffassung der Sache an, die das Bekannte dem Unbekannten, das Einfache dem Zusammengesetzten, das Einzelbild dem geschichtlichen Komplexus voranzuschicken weiß. Wo man damit im Reinen ist, da fehlt es auch nicht, daß nicht ein glücklicher Erfolg gesichert wäre.

b. Zur Veranschaulichung trägt ferner wesentlich die Art der mündlichen Darstellung und deren möglichst umsichtige, äußere Unterstützung im Unterricht bei. Für lernbegierige, lebensfrohe Kinder ist ein breites, langweiliges Vorlesen oder Vortragen, ein dürres Abfragen auswendig gelernter Data, ein ermüdendes gründlich und gelehrt scheinendes Verweilen bei einem und demselben Punkte der Tod ihrer Frische und Freude an der Sache. Weder hochtrabende Rede, noch schwieriger Periodenbau, weder Gelehrtthuerei, noch Unendlichkeit des Vortrags gehören in die Grenzen der Volksschule. Das einfache Wort stelle die Sache plastisch und lebendig dar, damit das Kind bald Interesse daran gewinne und dauernd davon angezogen werde. Mit hinreichender Ausführlichkeit verbinde man rechte Natürlichkeit und Leichtverständigkeit der Darstellung, um das Kind möglichst tief und klar in das Gewebe der Verhältnisse blicken zu lassen. Der Sache gemäß sei das Wort würdig, treffend und bahne sich den Weg zum Ge-

*) Vergleiche im Jahresbericht der Schulen zu Lübben für 1844 die Abhandlung des Konrektor Suttinger „über den Werth der alten Geschichte für höhere Bürgerschulen"; so wie die Abhandlung „über den Unterricht in der alten Geschichte auf höheren Bürgerschulen" von Rektor Kuhn in Lübben, ein sehr anziehender, lesenswerther Aufsatz in Mager's pädagog. Revue, Band VIII, Seite 377 ff.

müthe der Kinder, ohne durch leidiges Moralisiren über eine Geschichte deren eigenkräftige Wirkung auf's Gemüth zu vernichten. „Wo die That nicht spricht, da wird das Wort wenig helfen.“ Wo eine gewichtige Aeußerung berühmter Personen direkt anzuführen steht, halte man die direkte Rede weislich fest und vertausche sie nicht irrig mit der immer matten bloßen Anführung ihres Inhalts; jene ist ergreifender, wirksamer. So hilft die Darstellung viel zum besseren Erfassen der Sache. *)

Zur äußeren Unterstützung solcher Darstellung und zur Erleichterung der Ueberwindung des todtesten und schwierigsten Theils der Geschichte, des chronologischen nämlich, dienen die so reichhaltigen geschichtlichen Versinnlichungsmittel. Geschichtscharten, Geschichtsströme, Geschichtstabellen, Abbildungen von geschichtlichen Szenen, von merkwürdigen Oertlichkeiten und Denkmälern, Portraits, Münzen, Medaillons, ja, wo Gelegenheit ist, auch Wanderungen nach geschichtlich berühmten Lokalitäten (Städten, Burgen, Schlössern, Schlachtfeldern, Denkmälern und dergleichen) lassen sich zur Förderung des Interesses an der Geschichte einzelner Personen und ganzer Völker, so wie zur leichten Vermittelung des Verständnisses vieler Verhältnisse im praktischen Geschichtsunterricht ganz vortrefflich gebrauchen. **) Nicht

---

*) Herbart („Umriß pädagogischer Vorlesungen“, zweite Ausgabe, Göttingen 1841) bezeichnet als den allgemeinsten Fehler junger Geschichtslehrer deren unwillkührlich wachsende Weitläufigkeit im Vortrage, wozu das Geflecht der Begebenheiten verleite. Er vindizirt die alte Geschichte, ihrer einfacheren Motive wegen, der früheren Jugend, verlangt, daß verwickelte Begebenheiten gut, in reinem Gedankenflusse, mit fließender Rede erzählt und dabei Ruhepunkte gegönnt werden, um neben der Vertiefung auch Besinnung zu erreichen; und meint, schon im Ausdrucke müsse eine Gewalt liegen, Seiten- und Rückblicke zu veranlassen, ohne die Richtung zu verlieren, durch Beschreibungen hier, Schilderungen dort, den Hörer zu bewegen und doch selbst Besonnenheit und Umsicht zu behalten. Im §. 243 stellt er als Haupterforderniß hin: größte Einfachheit im Ausdrucke. Weder die gedrängte, abstrakte Sprache neuerer Historiker, noch das Sentimentale und Witzige der Novellisten. Als sichere Muster bezeichnet er die Alten, namentlich Herodot, dessen Erzählungen er förmlich zu memoriren empfiehlt, da deren Wirkung auf Kinder überraschend sei. „Die Weise der Alten, ihre Ansichten und Motive in den Mund der Hauptpersonen zu legen, wobei der Erzähler eigene Reflexionen ganz vermeiden sollte, ist sorgfältig nachzuahmen, so weit es einfach geht.“

So rühmt auch B. G. Niebuhr („Vorträge über alte Geschichte“, zweiter Band, Seite 48) von Thucydides: „Das gehört zu seiner bewundernswürdigen Kunst, daß er durch seine Reden (worin stets Verständig und Unverständig, Recht und Unrecht offen daliegt,) uns des weiteren Nachfragens überhebt. Er legt uns die gemüthlichen Zustände aller Personen dar, die im Handeln begriffen sind; wir sehen die Leute, wie sie den Entschluß fassen, wir sehen sie in dem Zustande, in dem sie sind, ehe sie den Entschluß gefaßt hatten, sehen, was sie dabei dachten. Er läßt sie reden, nicht wie sie reden sollten, sondern wie sie wahrscheinlich geredet haben würden. Dieß gehört zur größten Meisterschaft der historischen Kunst.“

**) Siehe unter den Lehrmitteln: Dethier's Werke, Lossius' moralische Bilderbibel und historischer Bildersaal, Abbildungen zur heiligen Geschichte von Kügelgen, O-Livier und Anderen, Abbildungen zu Böttiger's, zu Becker's Geschichtswerken und vieler Anderen mehr.

als ob der geschichtliche Unterricht in Volksschulen überwiegend ein Besehen und Besprechen historischer Abbildungen wäre; keineswegs: die zu veranschaulichende geschichtliche Thatsache und Erscheinung soll vielmehr in ihrem inneren Geistesleben betrachtet und angeschaut werden. Mit dem äußeren Gewand und dessen Konterfei hat man mit nichten schon die Sache selbst; aber geschickt benutzt, kann es ihr recht wohl näher führen.

4. Der Unterricht berücksichtige das Alter, das Geschlecht und den wahrscheinlichen künftigen Stand des Schülers.

Jedem das Seine! — Dem Kinde, was des Kindes ist! — Kinder können Belehrungen über großartige Ideen zu weltgeschichtlichen Umgestaltungen, über ungeheuere Schwierigkeiten, gegen welche die Verfechter der Menschheit anzukämpfen hatten, über Zustände des Gesammtlebens eines ganzen Volkes, über den tieferen inneren Zusammenhang der Geschichte — weder fassen, noch verstehen. Sie erheben sich nicht einmal recht bis zur Ahnung derselben. Ihre Kraft, ihre Zeit und ihre Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft sind auch gar nicht von der Art, daß ihnen mit solchen Belehrungen gedient wäre. Kaumhin enthüllt sich geistvollen Jünglingen die Sonne geschichtlicher Klarheit in deutlicheren Umrissen aus dem Nebelflor bloßer Ahnungen. Die völlige Klarheit erringt erst der gereifte Mann. Das jedoch soll auch das Kind schon erkennen lernen, es soll ihm nahe gelegt werden, daß Gott es ist, welcher die Pläne und Bestrebungen der Menschen leitet. Es ist übrigens eine feine Klugheit, im Unterricht es zu vermeiden, daß die gern über das Maaß ihrer Kräfte hinausstrebende Jugend nach hohlem Wissen ihr unverständlicher Verhältnisse lecker werde, und kein frisches Interesse an dem mehr findet, was ihr zu Fleisch und Blut zu werden vermag. Den beschränkten Blick für das Leben entfesseln und ihn doch vor vagem und blindem Umherfahren sichern, ist eine Aufgabe, welche nur durch solides Halten an einer ansprechenden, bildenden Hauptsache, die auf die wirkliche kindliche Kraft berechnet ist, zu lösen sein dürfte.

Ferner. Das innerste eigentlichste Wesen der Knaben und Mädchen ist zu verschieden, als daß nicht darauf im Geschichtsunterricht Rücksicht genommen werden müßte. Den Knaben spricht das Kräftige, Ernste, Große, das weit in's Leben hinausgreifende Gewaltige an; das Mädchen wird von dem Zarten, Milden, Häuslichen mehr angezogen. Dabei achten Beide die eigenthümliche Größe der ausgezeichneten Individualitäten des anderen Geschlechts, und die Geschichte ist reich genug an für sie passenden Charakteren und Begebenheiten. *) Der Knabe

*) Siehe solche Bearbeitungen der Geschichte, welche eigens für's weibliche Geschlecht berechnet sind (z. B. die von Rösselt, Schubart, Oeser, Neu=

ranke sich am Manne empor, er erfahre von großartigen Männern, von Fürsten, Helden und dem, was sie gethan; er lerne des Mannes Beruf und Arbeit unterscheiden, er kämpfe in arglosem Wohlgefallen an der feindlichen Spannung entgegengesetzter Kräfte und Gewalten, im Geiste mit für Recht und Freiheit, für Vaterland und Ehre, er schaue Männertugend und Männergröße und deren Schattenseite an und gewinne Selbstständigkeit und Muth, Charakter und geistige Elastizität. Dagegen lerne das Mädchen an trefflichen Vorbildern edler Frauen des Weibes Stellung und Bestimmung im Leben und seinen Einfluß auf das Leben kennen. Es verfolge den mächtigen Einfluß der mütterlichen Erziehung auf die spätere Gestaltung des Charakters und Lebens, der Stellung und des Wirkungskreises der Kinder, und durch diese auf das Wohl und Wehe vielleicht von Millionen. So lerne es den mütterlichen Beruf hochachten. Es höre von dem Einfluß des Weibes auf das männliche Gemüth in den wichtigsten Fällen, von dessen Wahrung der frommen Sitte und Zucht im engen häuslichen Kreise, von dessen Begeisterung und Thatkraft für das öffentliche Leben in Zeiten großer Noth und Gefahr, und lerne dadurch die Züge des weiblichen Charakters in ihrer glänzenden oder abschreckenden Gestaltung, seine Tugenden und seine Schwächen kennen. Hieraus ergiebt sich, daß das Prinzip einer für Mädchen andersartigen Behandlung der Geschichte keineswegs ungerechtfertigt ist. Wenn auch die tiefere Auffassung der Geschichte, die gründliche Forschung und Aufhellung ihres Pragmatismus nicht für Mädchen geeignet ist, indem sie sich gern an der Kenntniß der Hauptbegebenheiten genügen lassen; wenn sie auch weder auf scharfe Kritik, noch auf Vollständigkeit großen Werth legen, — so interessiren sie sich doch, außer an den Kämpfen, in denen einander feindliche Geistesrichtungen ganzer Zeiten und Völker eine nothwendige Ausgleichung suchen, besonders für den Nachweis des Zusammenhangs der individuellen Lebensentwickelung mit den allgemeinen Fundamenten aller Lebensgestaltungen, und haben darum besondere Freude an der Einführung in die Sitten und Gebräuche, in die religiösen und allgemein sozialen Lebensanschauungen der Völker alter wie neuer Zeit. Der äußere Plan des Geschichtsunterrichts kann dabei immerhin dem für die Knaben im Wesentlichen entsprechen. (cf. Dr. M. Maaß Vortrag „über die Unterschiede zwischen dem Geschichtsunterricht für Mädchen und dem für Knaben", in Diesterweg's Rheinischen Blättern, Band XXXVII, drittes Heft 1848, Seite 291 ff.)

Endlich. Für die allem Anschein nach nur zum Dienst der Höhergestellten bestimmten Kinder ist aus der Geschichte schwerlich mehr erforderlich, als die unmittelbar in den Religionsunterricht zu verflechtende heilige Geschichte, und einige Kenntniß von den bedeutsamsten Bege-

---

becker rc.), die übrigens leicht an Einseitigkeiten kranken. Vergleiche auch Biographieen ausgezeichneter Frauen.

benheiten aus der vaterländischen Geschichte, welche demnächst im alltäglichen Lebensverkehr, wenigstens in Rücksicht auf die Vorgänge der zuletzt verflossenen Jahrzehende, sich wird erweitern lassen. In den mittleren und höheren Ständen wird aber mehr gefordert. Für Kinder dieser Stände muß daher der Kreis der geschichtlichen Belehrungen erweitert, und zugleich der Plan derselben um so mehr festgestellt werden, weil für die Einen das Berufsleben, für die Anderen der Uebergang zu weiteren Studien der Volksschulbildung ziemlich früh Grenzen setzt, und dann in beiden Fällen eine gewisse Vollendung sehr erwünscht ist.

5. Der Unterricht sei **volksthümlich** und **zeitgemäß**, also dem Nationalgeiste der nationalen Bildungshöhe und dem **guten** Geiste der allgemeinen Richtung der Zeit entsprechend, stelle aber dabei jederzeit das Ewige höher, als das Zeitliche.

Die Volksthümlichkeit ist in Volksschulen ein so wichtiges Erforderniß des geschichtlichen Unterrichts, und es wird mit größtem Recht zumal in der Neuzeit darauf so ernsthaft gedrungen, daß es in der That Befremden erregt, wenn in vielen gangbaren Lehrbüchern, und namentlich in dem praktischen Unterricht, darauf nicht die gebührende Rücksicht genommen wird. Das angestammte Vaterland, als der natürliche Lebenskreis eines Volkes, ist der nächste, natürlichste Anschauungskreis seiner Jugend; das angestammte Volk ist für jedes Glied desselben von dem natürlichsten und höchsten Interesse. Jedes ist mit demselben auf das Innigste verwachsen, hat darin seine hauptsächlichsten Lebensbedingungen für Gegenwart und Zukunft, und sein Wohl und Wehe hängt von dem glücklichen oder beklagenswerthen Gesammtzustande des Volkes ab. Darum kann Niemand seines Volkes Geschichte, der Kunde von dessen Art und Wesen, von dessen Entwickelungswegen durch Kampf oder friedliche Entfaltung im Kleinen und Großen, von dessen Niederlagen und Rückschritten innerlich und äußerlich und von dessen Siegen im Wechselstreite physischer und ethischer Gewalten; — es kann Niemand dieser Geschichte ganz entbehren. Er muß mit darin leben, er hat auch ein Recht darauf, daß ihm dieselbe nicht vorenthalten werde. Die deutsche Volksschule führe deßhalb das Kind vorzüglich in das deutsche Leben, in die deutsche Weise, in den deutschen Geist ein. Denn nicht allein, daß überhaupt die deutsche Geschichte reich ist, wie wenig andere, an dem Großartigsten und Erhabensten, was der trefflichsten Menschen Geist erspäht und erschaffen hat, an dem Tiefsten und Heiligsten im Leben des Volkes, was das Gemüth veredelt; nicht allein, daß sie reich ist an wundersamen Führungen durch höhere Hand, — also reich an allerlei Elementen, welche auf Geist und Sinn der Jugend einen mächtigen Einfluß ausüben, und darum vorzugsweise geeignet ist, die allgemeinen Geschichtszwecke bei der Jugend zu erreichen: — man muß

ja nicht vergessen, daß die Kinder der Volksschule recht eigens in das Volk hineinwachsen und dasselbe wieder ergänzen werden, und daß der neue Anwuchs in einigen Jahrzehenden den Kern und den Stamm des Volkes bilden soll. Dazu sollen ihm von früh auf die theuern Erbgüter der Väter, Kraft und Freiheit, Einfachheit und Treue, Muth und Adel der Gesinnung zur rüstigen Nacheiferung und Erwerbung vorgehalten werden, damit die Söhne im guten Geiste der Väter das deutsche Leben fortsetzen und auf die Enkel ein vermehrtes Erbe bringen. So lange der Name Vaterland kein leerer Schall, und Vaterlandsliebe kein nichtiges Phantom, sondern ein heiliges Gut für ein noch mit Pietät erfülltes Menschenherz ist; so lange ist's nicht bloß gut, sondern auch nöthig, in der Jugend ein volksthümliches Interesse anzuregen und zu entflammen. Die Schule hat dahin zu streben, daß das kommende Geschlecht vor der jetzt im Volke noch weitverbreiteten Schlaffheit und Erstarrung vaterländischer Gesinnung, namentlich aber, daß es vor der durch die gottlosen revolutionären Gelüste der Neuzeit geweckten Neigung zu radikal undeutschem Wesen, zu Auflehnung und Pietätlosigkeit, zu Hohn und Verspottung aller göttlichen und menschlichen Ordnung, bewahrt und früh entwöhnt werde von jener selbstischen Plebejität, die unter der heuchlerischen Maske vorgegebener Begeisterung für Volkswohl und Volksfreiheit nur eigennützige, unlautere Pläne des Ehrgeizes, nur schrankenlosen Genuß und den möglichst größten eigenen materiellen Vortheil im Auge hat und sich schlecht rüstet zu Opfern und Wagnissen für das allgemeine Wohl, welche das Vaterland schon jetzt reichlich fordert und nach menschlicher Voraussicht in der Zukunft in noch erhöhterem Maaße fordern wird. Die neueste Zeit hat darauf deutlich aufmerksam gemacht, daß es Noth thue, dem deutschen Volke das Bewußtsein seiner ächten Volksthümlichkeit zu bewahren, um die enge Zusammenschließung aller Glieder für Ein großes Volks-Interesse zu vermitteln und die Begeisterung dafür zu bewahren. Dazu breche schon die Volksschule, so weit es von ihr zu erwarten steht, bei der Jugend Bahn. Statt griechischer und römischer Geschichte *), wie reich und herrlich sie

---

*) Gube meint in seinen „Worten über die Bedeutung des Geschichtsunterrichts“ (Pädagogischer Monatsbericht von Löw und Körner, 1848, zweiter Jahrgang, sechstes Heft, Seite 425 ff.), daß das Erwachen des historischen Sinnes im Volke, das politische Leben unserer Tage, die organische Gliederung des Volkes und Staates, der aus der Arbeit der Weltgeschichte hervorgegangen sei, den Geschichtsunterricht im Volke fördere. „Die Pädagogik muß politischer werden!“ Es sei eine arge Verkennung, das jüdische Land, seine Gesetze und Einrichtungen im Volke kennen zu lehren und nicht noch mehr das eigene Vaterland, — nur Gesangbuchlieder lernen zu lassen und nicht Gedichte, in denen unserer Nation Geschichte lebt. „Geschichte ist auch Religion (?), Sittlichkeit und Religion werden durch sie erst recht klar. Das Gottesbewußtsein wird sich um so mehr veredeln, je mehr die Menschheit aus der Geschichte heraus ein Bewußtsein über sich selbst bekommt.“ (Sollte Letzteres nicht umgekehrt, nur so wahr sein, daß die Menschheit sich nur dann im-

auch an sich ist, gebührt ihr vornehmlich die deutsche Geschichte, mit besonderer Berücksichtigung der Geschichte des Landes, dem die Kinder angehören, wenn anders dieß Land eine fruchtbare Geschichte hat. Es versteht sich von selbst, daß die Benutzung des Gewinnes der gesammten bisherigen Versuche der übrigen Menschheit, zur Lehre und Warnung für den jungen Anwuchs, nichts weniger als verwehrt ist. Aber der übertriebenen Bewunderung des Alterthums und des Fremden, verbunden mit einer dem deutschen Wesen entfremdenden Sehnsucht danach, welche beide meistens aus einer auf Geringschätzung des eigenen Volkes gegründeten Ueberschätzung begrabener oder fremder Geschlechter entspringen, kann vernünftiger Weise für die deutsche Volksschule um so weniger das Wort geredet werden, je planmäßiger durch unheilvolle Anpreisung angeblicher fremdländischer Herrlichkeit am geistigen Ruin unseres Volkes von so vielen Verblendeten und Böswilligen gearbeitet wird.

Ferner: Wie alle Einwirkung auf ein Individuum oder ein Volk zeitgemäß sein, oder sich nach dem Standpunkte des Einzelnen und der Kulturstufe des Ganzen richten muß, so auch der Geschichtsunterricht in der Volksschule. — Das deutsche Volk hat eine inhaltschwere Vergangenheit, deren geistiges Erbe auf unsere Gegenwart gebracht ist, es hat eine bedeutsame Zukunft, welche sich in unseren Zeiten in schweren, ahnungsvollen Vorzeichen ankündigt, und welcher unsere Zeiten wirksam vorarbeiten sollen.

In dieses geistige Erbe der Vergangenheit sind vor einigen Jahrzehenden störende und untergrabende Momente eingebrochen, deren verderbliche Nachwirkungen gerade in unseren Tagen zu einem lange gefürchteten, blutigen Ausbruche gekommen sind, der die Größe der Zerrüttung im häuslichen, kirchlichen und staatlichen Leben und die sittliche Zügel- und Bodenlosigkeit in ganzen sozialen Volksschichten zu handgreiflich bekundet, um nicht das nahe drohende Verderben daraus erkennen zu können, wenn nicht bald eine allgemeine, kräftige Hülfe zu dessen erfolg-

---

mer mehr veredeln und zu klarerem Bewußtsein ihrer selbst gelangen werde, wenn sie ein reineres, festeres Gottesbewußtsein erwirbt?) Gude legt noch besonders Werth darauf, daß die Geschichte die Schichten des Volkes mit einander einigen (soll wohl heißen: in ihrer volksthümlichen, gesunden Gliederung befestigen helfen) und den Sinn für das Ideale und Reale schärfen lerne. Kein Schüler solle künftig die Schule verlassen, „ohne wenigstens die Verfassung des Landes und deren geschichtliche Entwickelung“ kennen gelernt zu haben. Diese Forderung als das Minimum geschichtlicher Erkenntniß wird schwerlich in weiten Kreisen gerechtfertigt erscheinen. Sie ist sehr neu, und dürfte an Werth der älteren bedeutend nachstehen, daß der Volksschüler wenigstens die Hauptzüge aus der Geschichte des Reiches Gottes und die Geschichte einiger der hervorragendsten Personen und Begebenheiten seines Volkes mit in's Leben hinübernehme. Die Geschichte und die Kenntniß der Landesverfassung wiegt diesen Schatz um so weniger auf, je ferner gerade Schulkinder dergleichen wechselnden Abstraktionen bleiben.

reicher Beschwörung gefunden wird. Diese auflösenden Momente verrathen sich durch einen Geist weit verbreiteter Unzufriedenheit mit dem Bestehenden, der bei allerdings vorhanden gewesenen drückenden und beunruhigenden Einrichtungen, leider gegen Gewissen und Pflicht von zahlreichen, tergiversirenden Dienern des Staats, der Kirche und der Schule gehässig angeschürt und aufgestachelt ist, und nicht bloß die Vorstellung von der Größe der Mängel über alles Maaß der Wahrheit gesteigert, sondern, wie zahlreiche, unfähige und geistig wie sittlich bankerutte ältere Leute, so auch eine große Schaar jugendlicher Köpfe mit eitlem, heillosem Verbesserungsschwindel berauscht hat. Sie verrathen sich ferner durch den Geist einer durch alle Stände verbreiteten, gesteigerten Genuß- und Ehrsucht, zu welcher unnatürlicher Weise in verblendeten Familien hie und da die Jugend zu ihrem Verderben fast systematisch erzogen wird; durch einen Geist selbstsüchtigen Hinaufdrängens nach den höheren Ständen und Aemtern, um zu befehlen, statt zu gehorchen; durch den Geist einer bis zur Zügellosigkeit und Frechheit *entarteten* äußerlichen Freiheit des Lebens, welcher die Grundlagen wahrer innerer Freiheit verhöhnt und satyrisch verzerrt, und welcher sich mit unsittlicher gemeiner Gesinnung paart. Diese erschreckenden Zeichen der Zeit sind die grauenhaften Attribute des Götzen Zeitgeist, vor *denen* jetzt helle Haufen der Völker knieen. Sie verrathen den tiefen inneren sozialen Krebsschaden, die leider vielfach geglückte Untergrabung des *lebendigen* Glaubens, wodurch das fromme Leben seine sichere Stütze verlor, so daß der Strudel des Unfriedens und der Zerrüttung der *Herzen* sich auch über Familien und Staaten verderblich verbreiten mußte. Der geschichtliche Unterricht in der Volksschule hat diese vernichtenden Tendenzen der Zeit, wenn er sie überhaupt berührt, entschieden zu bekämpfen, sofern er anders das wahre Heil unseres Volkes nicht noch mehr destruiren, sondern auf den soliden Grundlagen einer höheren, göttlichen Weltordnung mitbauen helfen, und in richtiger Würdigung des Zeitbedürfnisses zeitgemäß sein will. Zu diesem Zwecke helfen jedoch allgemeine Deklamationen über Krieg und Frieden, über geordnete oder verworrene Zustände der Völker und Staaten nicht; der konkrete Fall will ergriffen, das spezifische Uebel in's Auge gefaßt und als solches erkannt sein. Natürlich hilft auch die vorzugsweise Beschäftigung mit der glücklichern oder noch zerfallenern Fremde hierzu nicht. Wo der Schaden brennt, da gilt es heilen!

Die Vorarbeiten für eine bessere Zukunft waren bereits in Angriff genommen; es tagte. Ein frischer Lebenshauch, aus der Höhe entstammt, wehte bereits über viele in schauerlicher Gemüths-Erstorbenheit versunkene Herzen und Häuser. Es hatte eine kräftige Regsamkeit zur Emporreißung der Herabgekommenen begonnen; es verbreitete sich wieder merkbare Wärme für die höchsten menschlichen Interessen und für deren Förderung in der Nähe und Ferne. Man legte wieder ein festes, breites

Fundament für das kommende Leben und tüchtigte sich zum praktischen Widerspruche gegen den Ruin, den Zügellosigkeit und Frechheit, Selbstsucht und Gottlosigkeit aller Art angerichtet haben. Hier bahnte man einfache fromme Sitte an, dort erweckte man Eifer für die höhere Wohlfahrt. Hier galt es ein auf solider und heiliger Basis begründetes Gemeinwesen; dort eine fördernde Sichtung streitender, kirchlicher Elemente. Da hat ein vernichtender Sturm unser Volk ergriffen, seine Majestäten in den Staub gebeugt, die Bande des Gehorsams und der Ordnung zerrissen, tausend edle Blüthen geknickt, viel Glück zertrümmert und einen Strom des Verderbens zusammengetrieben, der nicht ferner durch Menschenwitz und Menschenkraft, der nur durch Gotteskraft und Gottesweisheit aufgehalten und in seinen infernalen Abgrund zurückgelenkt werden kann. *) Doch die rettende Hand ist bereits angelegt, und ein Gott vertrauendes Auge kann auch schon wieder die Wege schauen, welche das Volk gehen muß, wenn es weiteres Unheil abwenden, sich selbst zum Frieden verhelfen und seine Zukunft sicher stellen will. Es gilt nicht weniger als einen völligen Neubau, an dem auch die Schule, aber nicht anders mitwirken soll, als im Bewußtsein der Unerläßlichkeit, noch fester und treuer als bisher an dem Einen Nothwendigen zu halten. Es gilt ein hohes, erstaunliches Wiedergebären, Ehrfurcht einflößend, zur Mithülfe mahnend.

Diese Tendenzen ruhen jetzt in der Zeit, und gerade sie wollen recht eigens im geschichtlichen Unterricht in Volksschulen im Auge behalten sein, wenn er zeitgemäß, auf die gegenwärtigen Verhältnisse berechnet, sein soll.

Was nun aus der Geschichte lehren — und wie? So viel steht wenigstens fest, nur feindselige Händel des äußerlichen Lebens, Wirren und Zerwürfnisse aller Art hervorheben, oder Alles einseitig auf Zuspitzung der Verstandesbildung anlegen und danach den Stoff wählen und prägen; das wäre ein unreifes und geradezu zeitwidriges Beginnen. Vielmehr sind die Entfaltungen des inneren Lebens zu verfolgen, und die Erscheinungen besonders fleißig zu beachten, die den besseren Kern des Lebens gerettet und getragen haben. Dabei ist der gemüthlichen, religiösen Pflege der Kinder die Hauptsorge zu widmen, damit der Sinn für ächte thatkräftige Frömmigkeit, für Lauterkeit des ganzen Wesens gehörig konsolidirt werde. Darauf kommt bei der Jugend und dem Volke Alles an. Daß dies seine Schwierigkeiten hat, ist nicht zu verkennen, aber, wie es wahr ist, daß das deutsche Christenkind deutsch und christlich erzogen und gelehrt werden muß, so ist es auch wahr, daß

*) „Es giebt Ereignisse, welche die Vorsehung die Zeiten nicht begreifen läßt, — so groß sind sie, so verwickelt, daß sie lange Zeit den Geist des Menschen übersteigen und daß sie, selbst wenn sie hervorbrechen, in jenen Tiefen lange verborgen bleiben, wo die Schläge vorbereitet werden, welche die Geschicke der Welt entscheiden." Guizot im Washington. Erster Theil. Leipzig 1848.

es frühe schon so für dieselbe gebildet werden soll, daß es nachmals au seine Zeit und auf die Zukunft nach Kräften wirken kann. Es muß als der nationalen Bildungshöhe und dem guten Geiste der allgemeinen Zeitrichtung entsprechend gebildet werden.

Sucht der geschichtliche Unterricht in der Schule die oben angegebenen besseren Tendenzen festzuhalten, dann dient er dazu, den Blic vor der gemeinen Lebensauffassung zu bewahren, ihn auf höhere Beziehungen zu lenken und zu gewöhnen, über die platt-äußerlichen Interessen hinweg sich zur Erfassung der höchsten Lebensaufgabe empor zu arbeiten Damit wird dann ein köstlicher, für die Ewigkeit reifender Same früh in das kindliche Gemüth gepflanzt, der in dem späteren Leben des Einzelnen wie des Volkes liebliche Früchte zu tragen geeignet ist. *)

6. Die Vertheilung des Lehrstoffes entspreche dem **Entwickelungsgange des Schülers**, und das **Wesentlichste** des Lehrinhalts früherer Stufen komme auf den folgenden Stufen wieder vor.

Die Beschäftigung der jedesmaligen ganzen Kraft des kindlichen Geistes bedingt eine allmählige Steigerung des Lehrstoffes im Umfang und in der Art, nach Maßgabe der wachsenden Kraft. Anfänglich kleine Ganze, später erweiterte; immer aber Ganze. Anfänglich solchen Stoff, dessen Erfassung den am frühesten sich entwickelnden Seelenkräften des Kindes, der Auffassungs-, Gedächtniß- und Gemüthskraft, gelingen kann; später auf geübtere Kräfte berechneten Stoff, welcher neben jenen Kräften auch die Denk- und Urtheilskraft in Anspruch nimmt. Anfänglich leicht Durchschaubares, besonders Lebensvolles, Ergreifendes, Staunen-Erregendes, wodurch zuvörderst das Interesse für Geschichte geweckt und das Geistesauge für des Lebens Lauf und der Menschen Sinn geöffnet, also das nächste Ziel des geschichtlichen Unterrichts erreicht werden kann; später Pensa, welche tiefer in die Sache hineinführen, nicht bloß den äußeren Verlauf, sondern auch die innere Verkettung beachten, und Fragen zu lösen, Verborgenes aufzufinden, Verschlungenes auseinander zu wickeln geben, so daß dem kindlichen Geiste mehr zu schaffen gemacht und auch seiner Energie Gelegenheit zur Erprobung und Stählung geboten wird. Je geförderter die gesammte geistige Entwickelung des Kindes, desto mehr kann ihm zugemuthet werden.

So die ideelle Anordnung des Stoffes, welche auf mehr als bloß gedächtnißmäßige Erfassung der Geschichte berechnet ist.

Da es aber für den Volksschüler nicht sowohl auf äußere Bereicherung der Kenntnisse (Extension), als auf Befestigung, Be-

*) Vergleiche Prange in Nacke's pädagogischem Jahresbericht, zweiter Jahrgang, Seite 186 — 189: „Ueber die Hindernisse des Gedeihens des geschichtlichen Unterrichts in gegenwärtiger Zeit.“

gründung, Vertiefung, Belebung derselben (Intension) ankommt, so hat der spätere Unterricht den früheren immer wieder zu umfassen. Es ist deshalb eine Durchwanderung und allmählige Erweiterung des Gesichtsfeldes in der Geschichte in konzentrischen Kreisen erforderlich, wobei an passenden Ruhepunkten ein vervollständigender Rückblick, eine tiefer dringende Aufhellung der früher nur angedeuteten Beziehungen, feste Einprägung des Hauptsächlichsten bis zur Unauslöschlichkeit und eine schickliche Hinüberleitung zum Folgenden nicht zu versäumen sind. Erst durch wiederholtes Zurückkommen auf das Wesentlichste des Lehrinhalts früherer Stufen in umfassenderen, markirenden Zügen wird dasselbe recht ausgebeutet und der Unterricht fruchtbar. (Vergleiche unten den Lehrgang.)

Für solche Durchwanderung ist natürlich schon die glückliche materielle Vertheilung des Stoffes von besonderer Wichtigkeit, indem sie der Anschaulichkeit und Uebersichtlichkeit des Unterrichts wesentlich zu Hülfe kommt. Bereiten die geeigneten Pensa einander gut vor, und bilden sie hauptsächlich nach innerer Verwandtschaft zusammengesetzte Gruppen oder gallerieartige Reihen, in denen die verwandten, nebensächlicheren Momente auch äußerlich weniger hervortreten, so wird ohne Frage dem Schüler eine sehr zweckmäßige Erleichterung gewährt.

Außerdem ist auch die formelle Anordnung des Stoffes wesentlich zu berücksichtigen. Je nachdem eine, dem natürlichen Zeitenlaufe folgende, oder eine regressive Durchwanderung des geschichtlichen Gebiets, oder statt einer Zusammenstellung des Materials nach chronologischen Prinzipien, eine andere nach sachlichen Prinzipien (Kategorien), bei der Behandlung von dem Geschichtslehrer vorgezogen wird (siehe unten Abschnitt V.), je nachdem gliedert sich auch der geschichtliche Stoff. Dabei kommt es dann immer noch auf die Norm an, welche theils die ethnographische, theils die synchronistische Behandlung für die Anordnung der geschichtlichen Abschnitte aufzustellen hat. *) (Vergleiche die Vorrede zu Haupt's „Weltgeschichte". Siehe unten bei den Lehrmitteln.)

7. Jeder Lehrgegenstand stehe im Einklang mit allen übrigen.

Es ist die Aufgabe der Volksschule gar nicht, einen übergroßen

*) In niederen Schulen kann im geschichtlichen Unterricht weder von historischem Pragmatismus noch von historischer Analysis die Rede sein. Es läßt sich dort weder der verborgene Kausalnexus der Begebenheiten aufschließen und das in der Regel vielfach verschlungene Geflecht von Ideen und Plänen, Förderungen und Hemmnissen, Wirkungen und Folgen entwirren, noch kann die ganze Kette der Begebenheiten von einzelnen allgemeinen Gesichtspunkten beurtheilt und von letzteren aus gewissermaßen a priori konstruirt werden. Das gehört in die Philosophie der Geschichte und übersteigt selbstredend alle gewöhnlichen Lehrer- und Schülerkräfte.

Reichthum vom geschichtlichen Wissen zu vermitteln; man fordert von ihm weder die Tiefen, noch die Höhen der Geschichte, weder ihre innersten Zusammenhänge, noch gelehrte, in's Breite fließende Reflexionen über historische Entwickelungen. Darum ist auch gar kein Grund vorhanden den geschichtlichen Unterricht über die Gebühr auszudehnen und seinetwegen durch irrige Beschneidung der fundamentalen Unterrichtsfächer in die gesammten, elementaren Lehrgegenstände ein störendes Mißverhältniß zu bringen. Zwar pflegt ein guter geschichtlicher Unterricht Lehrer und Schüler anzusprechen, so daß er leicht zu Verweitläufigungen führt, zumal bei der Täuschung, man schaffe durch viel Neues und Interessantes zugleich viel Gutes. Dann geschieht es wohl, daß Maaß und Ziel des geschichtlichen Unterrichts in der Volksschule verrückt wird. An Schulanstalten, wo junge Fachlehrer der Geschichte an derselben ihr Steckenpferd haben, kommt das leicht vor. Aber ein Mißverhältniß ist doch immer nur ein Mißverhältniß, auf dessen Wegräumung man durchaus da bedacht sein muß, wo eine harmonische Entwickelung der Kräfte der Schüler erzielt werden soll. Diese kann nur bei einem harmonischen Zusammenwirken aller Unterrichtszweige gehofft werden. Die Summe aller an den Schüler zu stellenden Forderungen entscheidet demnach über das Maaß und die Grenze der einzelnen, so daß der Unterricht in der Geschichte weder auf Kosten des Unterrichts im Christenthum, dem er untergeordnet ist, und mit dem er hie und da Hand in Hand gehen soll, noch auf Kosten des Sprachunterrichts oder eines anderen ungebührlich ausgedehnt werden darf. Nur bei einem harmonischen Verhältniß der Unterrichtsgegenstände läßt sich zugleich einer der gegenwärtig lautesten und gerechtesten Forderungen an den Schulunterricht entsprechen, nämlich der Forderung der Konzentrirung — der Einheit der wichtigsten Gegenstände. *) Der Vorwurf ist nur zu gegründet, daß selbst bis in die Volksschulen hinein jene Zerspliſſenheit des Unterrichts störend eingedrungen sei, welche die Orientirung in der Hauptsache erschwert, die richtige Stellung des minder Wichtigen verdunkelt und die gediegeneren Fortschritte auch der weiter führenden Schulen mannigfach behindert. Ohne Frage wird auf diese Weise das geistige Leben der Schüler in Gefahr gebracht; es wird Zersplitterung und Verweitläuftigung, Oberflächlichkeit und Gleichgültigkeit und namentlich statt der Strenge und Anspannung der Kräfte die unselige Schlaffheit des Geistes angebahnt. Soll diesem Uebel gewehrt werden, so ist die richtige Har-

---

*) „Was uns Allen, besonders aber der unbefestigten Jugend, Noth thut, das ist eine Heimath, ein fester Punkt, von welchem alle Thätigkeit ausgehe, und wohin sie zurückkehre. So bedarf auch die Bildungsthätigkeit der Jugend eines Mittelpunktes, in den sich der Knabe liebend versenken, an dem er vorzugsweise seine Kräfte in strenger Arbeit üben und entwickeln, an den sich alle anderen Beschäftigungen anschließen, — kurz in dem er seine Heimath finden könne." Landfermann in seinen „Erfahrungen und Wünschen" rc. 1842.

monie und die Abwägung des richtigen Verhältnisses unter den einzelnen Gegenständen eine der ersten Bedingungen, auf welche sorglich geachtet werden muß.

IV. Die Eigenthümlichkeiten des Unterrichts in der Geschichte.

Der gegenwärtige Standpunkt der Volksschulen, ihre Kräfte, ihre Zeit, ihr Bedürfniß, ihr Gesammtziel, — das sind wesentliche, bestimmende Momente, von denen in allen Unterrichtsgegenständen der Volksschule die Wahl des Stoffes und die Weise seiner Behandlung bedingt wird. In keinem dieser Lehrgegenstände wird von ihr dessen vollkommene Bewältigung, nämlich weder wissenschaftliche Vollständigkeit in Betreff des äußeren Umfanges, noch Erfassung des inneren Wesens und seiner mannigfaltigen Beziehungen gefordert. Die Volksschule ist keine Universität, sie steckt vielmehr nirgends zu ferne Grenzen. Dessenungeachtet giebt es darin genug zu thun, der unerläßlichen Einübung wegen. Es muß also eine Auswahl getroffen werden, wie sie nach bestem Wissen und Gewissen der Volksschule frommen kann. Auf Vorwürfe der Gelehrten, wegen Mangels an Wissenschaftlichkeit und hinreichend tiefem Eindringen in das Wesen des einzelnen Gegenstandes, läßt sich keine erhebliche Rücksicht nehmen, und gerade bei der Auswahl des weltkundlichen Stoffes läuft man leicht Gefahr, daß auf den ersten flüchtigen Anblick die Auswahl Nichtkennern wie ein buntes Gemisch erscheint, nach vielerlei, zum Theil sehr heterogenen Prinzipien äußerlich zusammengestellt, ohne ein inneres einendes Band und ohne den erfrischenden Geist, der den aus einem Guß geschaffenen Unterrichtsgegenständen eigenthümlich zu sein pflegt.

Ohne Zweifel ist das, was die Volksschule unter günstigen Verhältnissen äußerstens durchzuarbeiten vermag, auch das Maximum des für sie zu formirenden Unterrichtsstoffes. Als solches kann es, sofern Alles sonst nur sachverständig verbunden und ineinander gefügt ist, auch seinen Geist und darum auch seine bildenden Elemente haben. Da aber überhaupt nur eine Auswahl des Stoffes bewältigt werden kann, so kommt es darauf an, diese gut und zweckmäßig zu treffen und dann tüchtig durchzuarbeiten.

Beim geschichtlichen Unterricht in Volksschulen empfehlen sich zu dieser Auswahl und Durcharbeitung vor Allem vier Prinzipien, nämlich für die Auswahl des Stoffes:

das **kirchengeschichtliche**, das bisher am meisten hintangesetzt ist, und

das **vaterländische**, das sich als von selbst und natürlich aufnöthigt —;

und für die unterrichtliche Behandlung des Stoffes:

das **biographische** (monographische), welches in neuerer Zeit eine besonders fleißige Pflege erfahren hat, und

das **geographische**, wodurch allein das anschauliche Substrat für die Entwickelungen bei Einzelnen und im großen Ganzen zu gewinnen ist. *)

Außerdem verdient noch das **poetische** Element im Geschichtsunterricht Beachtung.

---

1. Das kirchengeschichtliche Prinzip. **)

Da es in der Volksschule vornehmlich auf die Begründung eines christlich-frommen Sinnes und Lebens ankommt, und zur Erreichung dieses Zweckes Manches aus der Fülle des geschichtlichen Stoffes nicht oder nur wenig geeignet ist, so kann dieß um so unbedenklicher ganz übergangen werden, als kein Mangel an solchen Partieen ist, welche für jenen Zweck besonders fruchtbar sind. Namentlich fehlt es nicht daran auf dem kirchengeschichtlichen Gebiete. ***) Die Kirchengeschichte

---

*) Für den geschichtlichen Unterricht steht die Nothwendigkeit der Festhaltung des chronologischen Prinzips zur genauen Zeitbestimmung, zur sicheren Scheidung der Thatsachen und zur leichteren Aufbewahrung derselben im Gedächtniß im Allgemeinen unbezweifelt fest; jedoch ist die bloße, streng chronologische Ordnung im elementaren Geschichtsunterricht keineswegs die Hauptsache, auf welche es dabei ankommt. (Vergleiche Stiehl, Haupt rc. bei den Methoden.)

**) Zur allgemeineren Würdigung dieses Prinzips lese man die vom Konsistorialrath Professor Dr. August Neander bei Gelegenheit der christlichen Jahresfeste im Juni 1847 in Berlin gehaltene eindrückliche Rede „über die Bedeutung der fortgehenden Beschäftigung mit der Kirchengeschichte für die praktischen Geistlichen in unserer Zeit“, in welcher auch der Lehrer viel Beherzigenswerthes findet. (Siehe deren Abdruck u. A. im Halleschen Volksblatt, 1847, Nro. 54, Beilage.)

***) „Es regt sich in unserer Zeit immer mehr das Bedürfniß, die christliche Gemeinde mit der Entwickelung des Reiches Gottes in allen Jahrhunderten in eine lebendigere, bewußte Verbindung zu setzen, sie mit dem, was die Kraft des Evangeliums in allen Jahrhunderten für das Heil der Menschheit gewirkt hat, mit der Entwickelung des geistlichen Lebens in aller Mannigfaltigkeit der Formen mit den Erfahrungen aller Jahrhunderte, die zur Belehrung und Warnung dienen sollen, bekannt zu machen.“

„Nichts ist so sehr geeignet, auf die Belebung des christlichen Glaubens und christlicher Frömmigkeit einzuwirken, evangelische Geistesfreiheit zu fordern, vor Beschränkung und Einseitigkeit, einem daraus hervorgehenden falschen Eifer, schwärmerischen Uebertreibungen zu bewahren, die rechte evangelische Geistesnüchternheit und Be-

hat es zur eigensten Aufgabe, die Entwickelung des Reiches Gottes im Kampfe mit dem Geiste dieser Welt, im Kleinen und im Großen, in Individuen und in Völkern darzustellen. Sie faßt in allen Erscheinungen die jedesmaligen Tendenzen, die in einer Zeit liegen, als Hauptsache in's Auge, charakterisirt die Motive, die Personen, welche als Träger des Geisteslebens in den verschiedenen Zeiten dastehen, die herrschende Gesinnung und die für das Reich Gottes wichtigen Erfolge, und würdigt auch die hemmenden Elemente, welche in die Entwickelung des christlichen Lebens folgenreich eingreifen. Sie bietet also so recht direkt den historischen Stoff, woran der kindliche Geist und das kindliche Gemüth besonders angemessen beschäftigt werden kann. Zwar ist es wahr, daß alle inhaltreiche Geschichte, kräftig gelehrt, eine eigenthümlich ergreifende Gewalt und eine gewisse Lebensmoral unverkennbar in sich trägt und damit Geist und Gemüth beschäftigt, so daß die Beschränkung auf vorwaltend kirchengeschichtliche Parthieen einseitig und engherzig genannt werden könnte. Aber in der Volksschule kommt es darauf an, ohne weiten Umweg, auf dem reichhaltigsten Felde der ganzen Geschichte, für die Herzen und den Geist der Kinder einzuernten, und dabei wo möglich mehr als bloße Moral zu gewinnen. Dieß Feld ist aber unbestreitbar das kirchengeschichtliche. Hier treten am deutlichsten und unverkennbarsten die Spuren entgegen, welche auf eine Leitung des gesammten Lebens durch die göttliche Vorsehung hinweisen; hier springt am augenfälligsten als die Hauptsache das innere Leben hervor, welches nach einem höheren göttlichen Plane sich entfaltet, ohne dessen ahnende Erkenntniß das ganze innere und äußere Leben ein räthselhaftes Wirrsal bleibt; hier sind die zahlreichsten Elemente ausgebreitet zur Befruchtung des kindlichen Glaubens, der kindlichen Gesinnung, und zur Eröffnung des christlichen Blickes sowohl in das Leben aller Völker und aller Zeiten, als auch in das Leben und Streben der Individuen. Wer auf diesem Gebiete, in den großen Thaten Gottes, so zu sagen Gott selbst hat schauen und erkennen lernen, dem wird es leichter, auch in dem mit dem kirchlichen Leben in steter Wechselwirkung stehenden äußeren, politischen Leben die höhere, göttliche Waltung zu verfolgen und namentlich zu erkennen, daß sie in dem Gewirr des äußerlichen Treibens Einheit, Plan, Verständniß vermittelt. Es wird ihm zugleich der Zweck und die Bedeutung der gewaltigen äußeren Kämpfe klarer, welche den Umsturz alter Ordnungen und die Gestaltung neuer Verhältnisse bewirkt haben; und er lernt sich in die vielfältigen Veranstaltungen besser finden, die in der Kirche und dem Staate zuletzt doch nur dem einen höheren Zwecke dienen sollen: das innere, höhere Leben der

---

sonnenheit zu fördern: als die Vertrautheit mit der Kirchengeschichte. In einer Zeit der mannigfaltigsten Gegensätze des Geisteslebens, der Krisis und Verwirrung bedarf es desto mehr eines solchen Bewahrungsmittels."

Dr. A. Neander.

Menschen anzuregen, zu fördern, zu läutern, der Vollendung näher zu bringen. Ja, es darf behauptet werden, daß die großartigsten geschichtlichen Ideen, welche, durch die Zeit geboren, alle Lebens-Elemente beherrschend und die Lebens-Entwickelungsstufen begrenzend, sich weiter und weiter entfaltet haben, wenn auch nicht ausschließlich, doch vorzugsweise von dem kirchengeschichtlichen Boden entsprossen und getragen sind. *)

Doch diese Ideen alle aufzuzeigen, zu entwickeln, ihren Einfluß auf das Leben ganzer Völker und Zeiten darzulegen, ist nur eine Aufgabe für sehr gereifte Kräfte. Der Volksschule können nur Einzelheiten von der hierbei zu gewinnenden Ausbeute nützen, so wie das Endresultat in der immer sich wiederholenden Anwendung: daß die Religiosität der Völker der Mittelpunkt und die Quelle alles sozialen, so wie alles wissenschaftlichen und künstlerischen Lebens, — aller Arbeit des Geistes ist.

Aus dem Gesagten erhellet, daß der geschichtliche Unterricht in der Volksschule ein wesentlich anderes Gepräge durch Festhaltung des kirchengeschichtlichen Prinzips bekommen muß, als er gemeinhin zu haben pflegt. Die Hauptsache möge aber nicht irrig in diese Neuheit des Gepräges, als vielmehr die erhöhete Fruchtbarkeit des Ganzen für die Volksschul-Bildungszwecke gesetzt werden.

So lange die Geschichte nur ein Gewirr von äußeren Handlungen darlegt, so lange ferner nur durch einseitige Betrachtung der äußeren Begebenheiten der Beginn und der Fortgang dieser Handlungen erkannt, und nur das Wechselverhältniß zwischen äußeren Ursachen und Wirkungen aufgeschlossen werden soll; so lange ist begreiflicher Weise der Unterricht in der Geschichte für die höhere Bestimmung des Kindes fast ganz unfruchtbar und unnütz. Alle äußeren Erscheinungen eines Individuums, wie eines Volkes, stehen in unzertrennlichem Zusammenhange

---

*) So ordnet Schmieder zum Beispiel in der deutschen Geschichte nach solchen geschichtlichen Ideen das Material besonders für höheren Unterricht also:

Erste Periode. Bis zur Völkerwanderung. — Ueberwindung des deutschen und römischen Heidenthums und des römischen Staatsgeistes; erste Entwickelung christlichen Kirchenlebens und christlicher Wissenschaft unter den Deutschen.

Zweite Periode. Bis zu Karl dem Großen. — Die Mission. Einwirkung des christlichen Geistes auf die verwilderten Völker germanischer Abkunft. (Britische, römische, angelsächsische Apostel.)

Dritte Periode. Bis zum Fall der Hohenstaufen. — Versuch, Staat und Kirche auf christliche Weise in Kaiserthum und Papstthum zu einem Ganzen zu verknüpfen (— eine große, wegen heftiger Gährung der weltlichen Elemente in Kirche und Staat nur mangelhaft realisirte Idee.) Kampf gegen den Islam mit weltlichen Waffen (geistliches Ritterthum), ohne erwartete Erfolge. Vorarbeiten für eine neue Gestaltung des Reiches Gottes (Ketzer, Franziskaner 2c.).

Vierte Periode. Bis zur Reformation. — Reformatorische Tendenzen; die weltliche Geschichte fast nur Kirchengeschichte in dieser Glanz-Epoche. U. s. w. u. s. w.

mit dessen innerem Leben oder Nichtleben, mit dessen Sinnes- und Denkungsart, die wiederum auf einem bestimmten moralischen und geistigen Verhältnisse zum Göttlichen beruht. Für dieß Verhältniß mag der Alterthumsforscher seinen Maßstab schaffen, die christliche Volksschule darf sich den ihrigen nicht erst lange suchen; er ist ihr in der heiligen Schrift und in deren durch die Zeiten und Völker hindurchwehendem Geiste gegeben.

Bei Anwendung des kirchengeschichtlichen Prinzips auf die Wahl des Stoffes begegnet man im Alterthume dem Wehen des göttlichen Geistes am unzweideutigsten auf dem Boden der heiligen Geschichte. Die Geschichte der alten Staaten und Völker, welche an sich ihren unverkennbaren und bleibenden Werth behalten wird, wegen der Aufhellung des Erziehungsganges der theils im Anschauen der Sinnenwelt, theils in starrer Selbstheit versunkenen heidnischen Morgenländer und Abendländer, ist doch irgend wie in einzelnen oder zahlreichen Punkten mit der heiligen Geschichte verknüpft. — Im Mittelalter und in der neueren Zeit, wo die Fülle und Verwickelung der geschichtlichen Erscheinungen alle gewöhnlichen Kräfte zu übermannen droht, ist es schon aus diesem Grunde und auch wegen des so sehr verschiedenartigen, oft sogar verführerischen Gepräges der vorwaltenden Charaktere wichtig, im Interesse sorglicher Bewahrung der Einfalt des kindlichen Gemüths, auf einen guten Theil der verwickelteren Verhältnisse zu verzichten und nur den Kreis geschichtlicher Erscheinungen zu berücksichtigen, in dem das christlich-religiöse Element am merkbarsten hervortritt. Dem göttlichen Walten in diesen Zeiten begegnet man aber wieder am besten auf dem Gebiete der Kirchengeschichte. Da sind in jedem Jahrhundert ausgezeichnete Personen zu bemerken, welche nicht bloß durch außerordentliche Kraft des Geistes und Gemüths, durch ein energisches Streben nach den erhabensten Zwecken eine überragende Stufe rein menschlicher und — was mehr sagen will — christlicher Größe erklommen haben, sondern welche zugleich die gesammte Lebensrichtung ihrer Zeit, als repräsentative Charaktere, zu lebendiger Anschauung bringen, so daß der Geist der religiösen und zugleich der damit streitenden profanen Bestrebungen ihres Jahrhunderts durch sie lehrreich reflektirt wird. Jedes Jahrhundert gebiert auch auf diesem Gebiet außerordentliche Naturen, auf welche kein herkömmlicher Maßstab paßt, Naturen, welche, indem sie neue Kämpfe anregen, wieder höhere Entwickelungen des menschlichen Geisteslebens aufschließen und ihren Zeitgenossen einen neuen Stoß zur Erhebung, zur Nacheiferung und Veredlung geben. Auf diesem Gebiete lernt man Glaubenshelden und Glaubensboten kennen, deren Wirksamkeit vielleicht äußerlich lange unscheinbar geblieben, innerlich aber so segensreich geworden ist, daß sie in der Kette der äußerlichen Begebenheiten als sichtbare Repräsentanten einer besonderen höheren Einwirkung auf den gemeinen Lauf der Dinge angesehen werden dürfen.

Als solche scheinen sie den Beruf zu haben, den profanen Heroen al
Leitsterne vorzuleuchten und dem ganzen gleichzeitigen Geschlecht zu
Maßstabe zu dienen.

An diese unschwer heraus zu erkennenden Männer, an ihre Thate und Schicksale würde der geschichtliche Unterricht in der Volksschul anzuknüpfen sein. Wahr ist's, daß dies, zumal in der neueren Zei durchaus keine so leichte Sache ist, — die herkömmliche Regentengeschicht ist um Vieles leichter —; aber ohne Arbeit und Ringen erlangt ma nirgends Kronen.

Neben den kirchengeschichtlichen Charakteren sollen keineswe alle anderen, in denen eine bloß weltliche Richtung vorherrscht, schlecht hin übergangen, sie sollen aber in der Volksschule nicht vorzugsweis zu Trägern der Geschichte gemacht werden; so viel irgend thunlich sollen vielmehr die Glaubensmänner diese Träger sein. In Wahr heit, es giebt ja nicht zweierlei Geschichte, sondern Alles, Weltliche und Kirchliches, gehört zu dem einen Ganzen der Erziehung de Menschheit. *)

Nach der in neuester Zeit so laut und so allgemein gestellten For derung der Lostrennung der Schule von der Kirche, die nicht bloß i Rücksicht auf äußere Verhältnisse der Stellung, sondern auch auf Aus scheidung des kirchlichen Geistes aus der Schule von unabsehbare Folgen ist, gewinnt es zwar den Anschein, daß in Vieler Augen ein

*) Schleiermacher („Erziehungslehre", herausgegeben von C. Platz, Berlin Reimer, 1849. Seite 388 ff.) meint, daß der Volksjugend, weil sie bein Uebergang in's gewerbliche Leben zugleich enger mit der Kirche in Gemein schaft trete, in der sie selbstständig sich bewegen lernen solle, zunächst die Ur geschichte des Christenthums dargeboten werden müsse. Weiterhin müsse ohne gerade die eigentliche Kirchengeschichte als Grundlage aller Geschicht und als Faden zu wählen, woran sich das geschichtliche Bewußtsein bis zu Gegenwart fortziehen könne, um des religiösen Interesses willen über diese Ur geschichte hinausgegangen werden, zumal weder ein Volk, das in der Dupli zität von Religionen lebe, noch eins, welches in sich den Gegensatz der Evan gelischen und Katholiken trage, über diesen Gegensatz und über die waltende Differenzen im Ungewissen bleiben dürfe. Er stellt darum neben die Geschicht der Stiftung des Christenthums als zweiten nothwendigen Punkt di Geschichte der Reformation auf, woneben er für die Volksschule über haupt nur noch, als drittes Fragment, die neuesten historischen Moment fordert, aus denen sich die Gegenwart gestaltet hat, und durch welche die all gemeine Weltlage bedingt ist. Indem er dadurch die vaterländisch Geschichte (siehe Seite 393) als eigentlichen geschichtlichen Stoff für die Volks schule seltsamer Weise verwirft, weil sie einerseits zu wenig (nämlich nicht ge nug von dem, was welthistorischen Charakter hat), andererseits zu viel biete (weil die lebendige Tradition doch nicht so weit hinausgehe, daß sie auch die unbedeutenden Zeiträume der vaterländischen Geschichte, die kein Interesse mehr erregen können, umfasse), will er vielmehr, daß die Schule die Volks jugend geschichtlich so weit zurückführe, bis sie an die Zeit kommt, in der ein bestimmte geschichtliche Bewegung stattgefunden, welche den gegenwärtigen Zustand veranlaßt hat. So werde das Volk zum genetischen Bewußtsein sei ner Verhältnisse kommen. Er nennt die Methode falsch, welche den Staat, worin die Jugend lebt, zum Mittelpunkte des Geschichtsunterrichts mache.

fernere Aufrechterhaltung des kirchengeschichtlichen Prinzips im geschichtlichen Schulunterricht, namentlich auch für die Volksschule, nicht länger möglich bleibt. Aber für jeden treuen Lehrer, dem es heilige Gewissenssache ist, nicht bloß eine vage, tödtende Allgemeinheit religiösen Sinnes, sondern ein bestimmtes, lebensfrisches Bewußtsein kirchlicher Zugehörigkeit, einen thatkräftigen kirchlichen Sinn, zur erfolgreichen Geltung gebracht zu sehen, wird es doppelt wichtig erscheinen, jenes Prinzip lebendig festzuhalten. Warum soll denn auch der Ertrag des kirchlichen Lebens früherer Jahrhunderte unserer Volksjugend verkümmert werden? Und giebt es in dem ganzen weiten Geschichtsgebiete irgend etwas Bedeutsameres, was ihn zu verdrängen berechtigt wäre, weil es ihn aufwöge? Darüber — sollte man meinen — sind wenigstens alle Diejenigen urtheilsunfähig, die selbst nicht im kirchlichen Leben stehen, und deßhalb des Segens dieses Lebens sich nicht erfreuen. Aber mit der Geschichte des kirchlichen Lebens raubt man dem Volk und der Volksjugend einen der theuersten Schätze, — so viel steht fest. Das kindliche Gemüth fordert ihre entsprechende Nahrung aus großen Gedanken und großen Geschichten. Es giebt keinen größeren Gedanken, als den Gedanken des lauteren Christenthums, und keine größere Geschichte, als die Entwickelungsgeschichte des christlichen Lebens; und nur das Beste, auch aus der G e s c h i c h t e, ist für Kinder unseres Volkes gut genug. Gewinnen diese dadurch eine richtig und tüchtig gegründete s i t t l i c h e Entschiedenheit und einen kernigen, e d l e n Patriotismus, — dann wollen wir uns bis auf Weiteres genügen lassen.

---

2. Das vaterländische Prinzip.

Die Nothwendigkeit der V o l k s t h ü m l i c h k e i t des geschichtlichen Unterrichts ist schon oben (III, 5) berührt. Daß ein Preuße die Geschichte s e i n e s Volkes, ein Deutscher die in der Geschichte s e i n e s Vaterlandes am meisten hervorragenden Personen und Begebenheiten kennen lernen solle, selbst wenn er darüber die Geschichte der Griechen und Römer ganz versäumt, — darüber kann wohl im Ernst Niemand in Zweifel sein. Die Befürchtung engherziger und kurzsichtiger Lebensauffassung bei richtiger Anwendung des n a t i o n a l e n Prinzips in der Geschichte, wenn anders dieselbe nicht auf Kosten der geschichtlichen Wahrheit gemacht wird, ist in der That unbegründet. Man soll, außer mit dem Maßstabe eines entschieden christlichen Geistes, vornämlich mit dem Geiste seiner angestammten Nation, der als eine Individualität im Großen anzusehen ist, die Tendenz der allgemeinen geschichtlichen Entwickelungen, so wie des Strebens der Einzelnen prüfend vergleichen, so weit dieser nationale Geist überhaupt zu deren Verständniß führen kann. Das A l t e r t h u m,

und namentlich die morgenländischen Verhältnisse darin, können freilich in ihrem wahren Wesen nicht aus dem Geiste deutscher Nationalität heraus verstanden werden; das ist an sich klar. Aber für die Geschichte der Entwickelung des Völkerlebens der neueren Zeit ist die Vergleichung mit deutscher Art und deutschem Leben immer wichtig, und besonders ist für die Auffassung der Geschichte des deutschen Volkes die Beachtung der ihm eigenthümlichen nationalen Momente nothwendig. Letztere wecken den Nationalgeist in der Jugend, sie begründen die Liebe zum angestammten Volk und die bewußte Sympathie für das deutsche Vaterland, sie weihen die Jugend in die Grundlagen, in den Sinn und in das Wesen des deutschen Volkslebens ein, und ermuntern zur freudigen Nacheiferung. Das ist eine Sache, welche man in der deutschen Volksschule nicht etwa beliebig pflegen kann oder auch nicht, sondern welche eigens in sie hineingehört. Eine obere preußische Schulbehörde verordnete deßhalb vor mehr als zehn Jahren: „Es ist bisher für die Humanität gewirkt; es ist hohe Zeit, daß nun auch für die Nationalität gewirkt werde. Die Geschichte, und vorab die **vaterländische**, muß jetzt in den Kreis des Elementarunterrichts gezogen werden, damit man die bisher noch gewesene Lücke in dem Cyklus der Lehrgegenstände für die Volksschule ausfülle.“ Natürlich muß der Unterricht weislich dafür sorgen, daß die Jugend von dem deutschen Leben umschlossen, nicht aber davon ausgeschlossen werde. Da uns mit Recht an unserer nationalen Eigenthümlichkeit viel gelegen ist, und da wir an den alten Völkern, namentlich bei Griechen und Römern, die Kraft des nationalen Geistes, der sich hauptsächlich an deren nationaler Geschichte nährte, mit gerechter Bewunderung wahrnehmen, so kann es auch gar kein Befremden erregen, wenn wir Deutsche den deutschen Sinn durch besondere Pflege der vaterländischen Geschichte beleben und befestigen wollen. *) Vaterländische

---

*) „Darauf beruht die Sicherstellung des wahren Heils des deutschen Volkes, daß die rechte Gesinnung, die gute Sitte, der tüchtige Wille desselben gründlich hervorgerufen und fest bewahrt werde. Für diese Volkserziehung ist nichts Irdisches so tief und dauernd wirksam, kein Bildungsmittel so mächtig und umfassend, als vertraute Bekanntschaft mit des Volkes Kunst- und Geistesleben.“

„Alles, was tüchtige Gesinnung, frommen Geist, nie versiegende, innere Kraft in unserem Volke erzeugen, nähren, fördern, unterstützen kann, was auf Einbildung, Gemüth und Geist, auf inneres Leben und Streben des Volkes wirkt, die Welt der Gedanken und Gefühle, der Bilder und Vorstellungen, die dem Volke inwohnen, es umgeben, berühren, ergreifen, ist von reicher Bedeutung, als fruchtbarster Bildungsstoff für geistiges und sittliches Dasein, und das unfehlbarste Einigungsmittel für alle einzelnen Bestandtheile des deutschen Volkskörpers.“

„Die rein-vaterländische Gesinnung erstarke durch fruchtbar-lebendige Erinnerungen an unseres Volkes reiche Vorzeit; vaterländische Geschichte finde Eingang bei allen Ständen des Volkes und knüpfe mit Banden der Liebe und dankbarer Nacheiferung die Gegenwart an die Vergangenheit, beschäme, ermuntere, lehre, warne, lasse Jeden finden, was ihm frommt, und

Geschichte kann kein Wohlunterrichteter entbehren, und selbst der Gelehrte, dessen Studium sich vielleicht den alten klassischen Völkern zugewendet hat, soll mit der Geschichte seines Vaterlandes gehörig bekannt sein. Unter vaterländischer Geschichte ist aber nicht etwa die meistens wenig fruchtbare Spezialgeschichte kleiner Völkerzweige oder einzelner Provinzen und Gaue gemeint. Nein. Für den Preußen, wie für den Sachsen, für den Oesterreicher, wie für den Baiern, Schwaben und Hessen, ist die vaterländische Geschichte die **deutsche**, wobei es übrigens gar wohl zulässig ist, die hervorstechenden Züge der Geschichte des angestammten Staates und seiner Fürsten mit gebührender Auszeichnung zu behandeln So zum Beispiel lerne der Preuße bei der Entwickelung des deutschen Volkslebens in der Reihe der Führer bei dieser geistigen Arbeit auch die Personen kennen, welche die Geschichte der preußischen Lande, seiner engeren Heimath, besonders hervorhebt. Aber der Rheinländer verwechsele weder die brandenburgisch-preußische, noch der Sachse die thüringisch-sächsische Geschichte mit seiner vaterländischen, die für beide die deutsche Geschichte ist. Jene noch nicht überall beseitigte Verirrung in der Auffassung der vaterländischen Geschichte führt leicht zu Engherzigkeit, zu selbstgefälliger Abschließung von verwandten Interessen, zu ungerechter und undankbarer Verkennung fremder Vortrefflichkeit, wovor man schon die Jugend zu bewahren hat. (Vergleiche unten V. B. Stiehl.)

---

3. Das biographische (monographische) Prinzip.

Bei unbefangener Würdigung der Volksschulverhältnisse muß es zugegeben werden, daß nicht sowohl Geschichte, als Geschichten in die Volksschule gehören. Die Nothwendigkeit der Anschaulichkeit (siehe oben III, 3) erfordert plastische Bilder für die Kinder; die Möglichkeit fruchtbarer Ausbeute solcher lebendiger Einzelbilder für die Jugendbildung, deren eigenthümlicher Reiz für den jugendlichen Geist und das Verlangen danach unterstützen diese Forderungen. Zeit und Kräfte der Volksschule verstatten auch kaum in den günstigsten Fällen Anderes und mehr in diesem Gegenstande. Lebenvoll und weise begränzt muß ja das geschichtliche Material für Kinder immer sein, damit es sie anspreche und für sie erfaßbar sei. Kindern nur keine dürren Uebersichten, nur keine Schattenrisse, keine unverständigen Verkümmerungen des eigenthümlichen Schmuckes, den namentlich poetische Charaktere, poetische Thaten an sich tragen. Ohnehin erhellen passend gewählte

---

erkennen und festhalten, was er selbst gefunden, in der Wurzel erfaßt, im Wesen sich angeeignet hat."

Wachler (Vorlesungen über die Geschichte der deutschen Nationalliteratur).

Einzelbilder eine größere Begebenheit, ja eine ganze Zeit, für Kinder völlig zur Genüge (zum Beispiel Karl der Große: seine ganze Zeit; Luther: die Reformation; Gustav Adolph und Wallenstein: den dreißigjährigen Krieg; Friedrich der Große: das achtzehnte Jahrhundert).

Es läßt sich also mit wirklichem Vortheil das biographische und monographische Moment für den Geschichtsunterricht in der Volksschule ausbeuten. Der konkrete Fall, die konkrete Person interessirt die Jugend augenscheinlich mehr, als allerlei Allgemeinheiten und Abstraktionen. Entweder enthalten diese letzteren wirklich nur hohle Weisheit oder sie setzen die spezielle Kenntniß eigentlich voraus und philosophiren nur über Zeitrichtungen, Zeitfragen und Zeitzustände. Damit ist Kindern nichts gedient. Solche Reflexionen können bei ihnen nicht in Fleisch und Blut übergehen, weil sie dafür durchaus nicht reif sind. Kinder müssen im Einzelnen den Lebensanfang und Lebensfortgang, Plan und Absicht, Mittel und Zweck, Störungen und Förderungen vorgeführt erhalten; sie müssen das Menschenherz in seinen Verirrungen und seinen Vortrefflichkeiten, in seinem Handeln und seinem Leiden verfolgen und beachten lernen, wie die offenbare und verborgene Wechselwirkung physischer und geistiger Gewalten dabei influirt, und doch Alles in der Menschen Leben nur nach dem vorbedachten Plane Gottes erfolgt. Dann können sie davon Nutzen haben, dann lernen sie mit wirklich offenen Augen in's Leben blicken.

Es kommt in der That anfänglich auf strengen Zusammenhang der behandelten Einzelbilder so ängstlich gar nicht einmal an. An den Kindern gehen täglich Erscheinungen vorüber, deren Zusammenhang mit dem gesammten Leben ihnen unerklärt bleibt *), und nach deren Verknüpfung mit dem allgemeinen Laufe der Dinge sie auch nicht verlangt. Aber der fortlaufende Faden liegt auch wieder zu nahe, als daß es Mühe machte, ihn zu finden und festzuhalten. Der Zusammenhang, der die Entwickelung einer großartigen Bestrebung aus der andern, einer Zeit aus der andern verfolgt, gehört noch nicht für Kinder. **)

---

*) „Wie die Einzelheiten mit dem Ganzen in einem schönen Einklange stehen, sieht das Kind nicht ein, und mag es nicht einsehen, weil es sich sonst mit seinem eigenen Wesen entzweien müßte. Wer daher den Kindern zu viel erklärt, der verrückt ihren Standpunkt vor der Zeit, und erfüllt ihre Seele mit einer Menge Wie?, die Niemand fähig ist, ihnen zu lösen, weil das Sonderungs- und Verknüpfungs-Vermögen noch unausgebildet ist." (Eiselen.)

**) Schleiermacher (a. a. O. „Erziehungslehre" Seite 470 ff.) verlangt zwar, daß für Schüler der Bürgerschule der geschichtliche Unterricht dergestalt bemessen werde, daß diese im späteren Leben im Stande sind, die politischen Verhältnisse zu verstehen; aber er erklärt zugleich, daß „ein geschichtlicher Zusammenhang für den mittleren Bildungskreis höchstens in sofern von Wichtigkeit sei, als er zum Begreifen der Gegenwart erfordert werde". Er deutet an, daß die Bürgerschule die alte Geschichte nur fragmentarisch, die neuere Geschichte dagegen ausführlich und dergestalt pragmatisch zu behandeln

Ferner: In allen Zeiten giebt es Personen, die — so zu sagen — einen repräsentativen Charakter *) haben und als Träger des Geistes ihrer Zeit und ihres Volkes erscheinen, prägnante Naturen, mit deren Leben die Quintessenz dieses Geistes am klarsten erkannt wird. In allen Zeiten treten einzelne Begebenheiten hervor, in welchen die jedesmaligen mannigfachen Bestrebungen eines Volkes, seine widerstrebenden und harmonirenden Elemente sich besonders klar entfalten und so den Kern dieses Lebens der genaueren Anschauung mit bloß legen. Diese sind es, welche für die Volksschule gehören. Jene ausgezeichneten Personen, zumal wenn sie mit wahrhaft christlicher Gesinnung geziert sind, repräsentiren ihre Zeit in der idealsten Haltung; man lies't an ihnen ab, wie durch das Wort des Lebens alle Verhältnisse, auch die alltäglichen, geadelt werden, und auch die Treue im Kleinen ihre bedeutsame Folge hat. Man lernt an ihnen also wahrhaft für Geist und Gemüth, und gewinnt zugleich Trieb und Blick für's Leben, da sie einen anregenden Einfluß verbreiten. Solche Personen müssen nicht etwa vorzugsweise unter den Regenten ausgewählt werden, vielmehr, da sollten sie für die Volksschule seltener, als es seither zu geschehen pflegte, ausgesucht werden, weil Könige und Fürsten dem schlichten Bürgers- und Bauersmann nicht sonderlich nahe stehen. Dagegen nehme man sie aus allen Ständen heraus, wo es nur eine derartige bedeutende geschichtliche Persönlichkeit gegeben hat. — Aehnlich verhält es sich mit der monographischen Behandlung von Begebenheiten.

Da die Volksschule nun einmal nicht Alles genügend ausführlich behandeln kann, sondern sich auf diejenigen Begebenheiten beschränken muß, welche „große, tief eingreifende und bleibende Erfolge" für das Menschengeschlecht gehabt haben; da ferner nicht jede Begebenheit „absolut Neues" bringt, sondern oft nur Abänderungen der Erscheinung, so wird sich bisweilen durch ausführliche Darstellung einer Begebenheit aus der Kategorie verwandter der Grundzug der letzteren mit abprägen lassen, zum Beispiel bei Eroberungszügen, Revolutionen. **)

---

habe, daß diejenigen Elemente entwickelt würden, welche den gegenwärtigen Zustand herbeigeführt haben, und fährt dann fort: „Eine Reihe von historischen Bildern, die sich an Epoche machende Punkte anschließen, würde also im Geschichtsunterricht auf dieser Stufe zu geben sein, so daß sich an die Beschreibung einer bestimmten Zeit der erzählende Unterricht in der Geschichte anknüpft." — Die Geschichte des Menschengeschlechts „in ihrem Verlauf als ein Ganzes zusammenzuschauen", ist nach Schleiermacher erst Aufgabe der Gymnasien. Dort solle erst ein allgemeines, lebendiges Bild des Völkerlebens gegeben und durch einen synthetischen Pragmatismus, wie durch komparatives Zusammenschauen die Brücke zu spekulativer, philosophischer Behandlung der Geschichte geschlagen werden.

*) Siehe unten V. am Schluß Nro. 9: Dr. Kruse: „Schulrede" 2c.

**) Gude (in der pädagogischen Monatsschrift von Löw und Körner, zweiter Jahrgang, sechstes Heft) meint hierzu, „daß, je mehr analogen Parthieen ihr Verwandtschaftliches abgewonnen werde, desto fruchtbarer werde der Unterricht,

Wie gegen Alles, so läßt sich auch gegen das biographisch Moment in der Geschichte Manches sagen. Es läßt sich ihm in gewisse Weise Willkürlichkeit, Lückenhaftigkeit, Zerrissenheit vorwerfen; man kann sagen, es erschwere die Behaltbarkeit und gehörige Einübung der Hauptsache durch zu viele mit eingeflochtene, nebensächliche Einzelheiten, es mache die von allen großen Geschichtsschreibern als Ziel und Hauptsach angesehene Herstellung und Erkennung der inneren Verbindung der historischen Daten fast unmöglich und verrücke überhaupt die Ansicht von weltgeschichtlicher Entwickelung. Man müsse in einem würdigen Geschichtsunterricht vielmehr von der Gesammtheit ausgehen, vom Staat und dessen Zuständen, da die Richtungen der höheren Bildung des Menschengeschlechts: Religion, Wissenschaft und Kunst, nur im geselligen Verband, im Staate, verfolgt und gepflegt werden können, wo die Mannigfaltigkeit und lebendige Wechselwirkung eigenthümlicher Naturen die Kräfte wecken und üben. Wenn auch diese Gesammtheit den Kindern anfänglich fern und fremd vorkomme, so sei deren Blick doch gleich auf das großartige Leben gelenkt und gewöhne sie von vorn herein an die Weise derjenigen geschichtlichen Auffassung, welche später besonders zu vervollkommnen sei. Der Gang vom Konkreten zum Allgemeinen sei ohne Frage aus irriger Vorstellung vom Bedürfniß des jugendlichen Geistes hervorgegangen. Dies Alter sei noch nicht fähig zur Auffassung von Charakteren, von dem, was menschlichen Handlungen ihre Besonderheit giebt, es interessire sich deßhalb auch nicht dafür. Seine Hauptstärke und Freude sei zwar die Auffassung von Einzelnheiten, aber nicht von Individualitäten, wie diese in den konkreten historischen Erscheinungen hervortreten, sondern von einzelnen äußerlichen Dingen, die ihm an sich als Fakta, aber nicht wegen ihres inneren Lebens wichtig sind. Deßhalb gehöre an den Anfang die genaue Auffassung der Zahlenverhältnisse, nur hin und wieder mit einzelnen Fakten durchwebt.

Trotz dieser Einwürfe, die theils überwiegend den objektiven Standpunkt im Auge haben, ohne sich sonderlich um die zu nehmenden subjektiven Rücksichten zu kümmern, theils auf abweichenden Ansichten von der Anschauungsweise der Jugend beruhen, bewährt sich im Volksschulunterricht das biographische Prinzip praktisch als ganz vor-

---

indem er dann zum Entdecken der waltenden Gesetze in der Geschichte führe, den Schüler befähige, Vieles a priori zu erschließen, und seinen Eifer zum Forschen und Erweitern seines Ideenkreises anrege". — Das dürfte ein sehr zweifelhafter Gewinn sein. Von der Entdeckung waltender Gesetze in der Geschichte und dem Schließen a priori ist bei einer nicht hinreichend reifen Jugend nicht nur wenig zu hoffen, sondern das darauf gerichtete Bemühen führt dieselbe von aller Schulaufgabe ab und leitet auf irrige Fährte. Lebensgesetze der Völker entdecken wollen ist keine Jugend-, keine Real- und Bürgerschul-Aufgabe. Greifen doch gewiegte Männer darin fehl. Der Schuljugend wird die Ergreifung der Erscheinungen und Begebenheiten vollauf zu thun geben.

trefflich. *) Lehrt uns doch selbst das Wort Gottes viel lieber in Lebensbildern, als durch abstrakte Lehrsätze und Begriffe. In Verbindung mit dem chronologischen Momente wird es selbst von der Methodik für das förmliche Studium der Geschichte als die erste Stufe angesehen**), und ohnehin wird ja die Beachtung dieses Prinzips nicht so starr und peinlich verlangt, daß nicht an schicklicher Stelle theils eine Schilderung des lebensfrischen Aufstrebens der Kraft eines Volkes oder Staates, oder seiner Erschöpfung und seines Verfalls eingeflochten, theils der die Einzelnheiten verknüpfende, geschichtliche Faden mit nachgewiesen werden dürfte. ***)

4. Das geographische Prinzip.

Während Alexander v. Humboldt ein Leben daran wendete, um den Einfluß tiefer zu erforschen, den die Kräfte der Natur unter den

*) Das biographische Prinzip hat aber auch an und für sich im geschichtlichen Unterricht seine volle Berechtigung. Wenn im Alterthume, wo der ganze Geist der Zeit mehr in ganzen Völkern und Ständen ruhte, der Einzelne in seiner Wirksamkeit nur dann in Betracht kommt, sobald er ganz der Ausdruck seines Volkes, seiner Zeit ist, so erscheint in der neueren Zeit weniger eine ganze Nation für vom Volksbewußtsein getragene Thaten begeistert. Vielmehr sind es leitende und treibende Persönlichkeiten, welche die schlummernden Zeitrichtungen wecken, ihnen das Gepräge ihrer Individualität aufdrücken und also die gesammte geschichtliche Entwickelung sichtbarer verkörpert in den Eigenthümlichkeiten solcher Persönlichkeiten zur Erscheinung bringen. Deßhalb darf man ganz wohl die Stimmungen und Richtungen der Zeiten an solche anknüpfen.

) Siehe **Schmitthenner's Lehrbuch der deutschen Geschichte. Vorwort.

***) Ueber die Anwendung des kirchengeschichtlichen, vaterländischen und biographischen Elements beim geschichtlichen Unterricht in der Volksschule heißt es in der im preußischen Ministerio 1818 ausgearbeiteten Anweisung über die Einrichtung von Elementarschulen §. 8: „Der Unterricht in der Geschichte hängt in seinem ersten Anfange mit dem Religionsunterricht genau zusammen, indem dieser zuerst in der heiligen Geschichte des alten und neuen Testaments die göttliche Leitung des Menschengeschlechts so faßlich als anziehend darstellt, und, an großen Beispielen einzelner Menschen wie ganzer Völker entwickelnd, wie nur Folgsamkeit gegen dieselbe den Menschen heilsam, ihr Mißkennen und Abirren von ihr aber verderblich sei, im gleichen Grade bildsam auf das Gemüth und Leben der Kinder selbst einwirkt, als sie zum Verständniß des Lebens und der Geschichte vorbereitet. — Diese Vorbereitung wird fortgesetzt in großen Zügen aus dem Leben und den Thaten der Vorfahren, dann auch anderer merkwürdiger Menschen. An eine chronologische Verknüpfung ist hier noch nicht zu denken, da es nur darauf ankommt, die Jugend der historischen Betrachtung fähig zu bilden. Nur um sie im Vaterlande und im Volke des Vaterlandes einheimisch zu machen und ihre Anhänglichkeit daran zu beleben, ist es nöthig, ihr die merkwürdigsten Begebenheiten aus der deutschen und preußischen Geschichte im engen Zusammenhange darzustellen, und diese Schilderung mit einem kurzen Abriß der gegenwärtigen Verfassung des Staates zu schließen."

mannigfaltigsten Bedingungen, wie auf die unorganischen und organischen Körper in der Natur überhaupt, so besonders auf den Menschen und seines Geschlechts Geschichte ausüben; war es Carl Ritter vorbehalten, ein Gesetz der Nothwendigkeit in der Verknüpfung des Menschenlebens mit der demselben dienenden Natur nachzuweisen, und die Erde, als wesentlichen Grund und Boden, als integrirendes Moment für die Entwickelung der Völkerverhältnisse zu bezeichnen. Seitdem er hierüber ein Licht angezündet hat, haben eine Menge bis dahin unerklärter Verhältnisse ihre natürliche Erklärung gefunden, und die Kenntniß der Lokalitäten ist zu einer wesentlichen Bedingung bei der Aufhellung geschichtlicher Thatsachen geworden. *) Die Lokalitäten sind häufig höchst entscheidende Momente für die Basirung und Entwickelung hervorragender Erscheinungen in der Geschichte geworden, und wiederum haben sich die Folgen des geistigen Strebens und Treibens sehr oft auch in den Veränderungen verrathen, welche der Gebiets-Bestand der in Schwung gesetzten Kräfte erfahren hat. **)

Zwar gehört zu einer gründlichen, allseitigen Verfolgung dieser erst in der neuesten Zeit angeregten großen Idee des Konneres der Geschichte und Geographie ein philosophischer Geist. Damit ist derselben nach dem gegenwärtigen Stande der Forderung noch nicht genügt, daß jede geschichtliche Thatsache auf ihre geographische Grundlage gelegentlich zurückgeführt wird. Den Schauplatz der Begebenheiten zu beachten, das versäumt nicht leicht ein verständiger Geschichtslehrer. Er charakterisirt wenigstens in der Kürze das Land oder die Landschaft, worauf sich die vorzuführenden geschichtlichen Erscheinungen bewegen, und sucht die den Gang der letzteren etwa mitbestimmenden, hauptsächlichen geographischen Momente hervorzuheben. Aber damit ist dem Vollgehalte der Ritter'schen Idee freilich noch nicht genügt, bei der es darauf ankommen würde, die gesammte Geographie in ihrer gegenwärtigen, vollendeteren Gestalt unterrichtlich mit dem Gesammtgebiete der Geschichte, ohne Beeinträchtigung der für beide Theile anerkannten didaktischen Prinzipien, zu verschmelzen. Eine der Hauptschwierigkeiten dabei ist die Beziehung der älteren geschichtlichen Begebenheiten auf die zu ihrer Zeit einfließenden

*) „Aus der durch geognostische Ursachen bedingten Natur und Gestalt des Bodens auf einer bestimmten Stelle der Erde ergeben sich die Bedingungen der Existenz der Völker, ihre Sitten, ihre Gewohnheiten und die Rolle, welche ein Land auf dem Schauplatze der Welt gespielt hat."
(Dureau de la Malle.)

**) „Nur darf man auf den Einfluß der Landesnatur nicht ein zu großes Gewicht legen, nicht glauben, daß, wenn auf den Schauplatz, der uns jetzt irgend eine bestimmte Entwickelung zeigt, ein Volk verschiedenen Ursprungs früh verpflanzt worden wäre, es dieselben Erscheinungen bieten würde." — Vielmehr ist dabei das Element der Abstammung und die geistige Macht vom bedeutendsten Einfluß, welche, in der den ersten Entwickelungsstadien verliehenen Richtung fortwachsend, die Geschicke der Völker wesentlich mitbestimmt.
Professor Dr. Löbell (Weltgeschichte in Umrissen, Seite 42, 43).

geographischen Verhältnisse, welche von denen der Jetztzeit oft so wesentlich abweichen, zurückzuführen. Diese Aufgabe ist zur Zeit so wenig vollständig befriedigend gelös't, daß es für die Hand der Volksschullehrer so gut wie an allen empfehlenswerthen Hülfsmitteln, die ihm dabei nützen könnten, fehlt. Der noch am ehesten brauchbare Versuch solcher innigeren Verbindung von Professor Dr. C. Kapp („Leitfaden beim ersten Schulunterricht in der Geschichte und Geographie"), für die unteren Klassen von Gymnasien bestimmt, sowie der „Grundriß der Geographie und Geschichte" von W. Pütz (erster Band 1847, fünfte Auflage; zweiter Band 1848, dritte Auflage; dritter Band 1849, dritte Auflage. Koblenz, Bädeker. I. — III. 2⅙ Thlr.), kann nicht als Lehrbuch ohne Weiteres in Volksschulen benutzt werden. Ein anderer von Dr. Tetzner („Allgemeine Geschichte in Verbindung mit Geographie; Leitfaden für Bürgerschulen. Langensalza 1846.") genügt wegen Oberflächlichkeit und Ungenauigkeit so wenig, als wegen ungerechtfertigter Methode. Ein dritter von C. Brakonier („Anwendung der Geographie auf die Geschichte; deutsch von Fr. Schwab. Freiburg im Breisgau") strotzt von Fehlern und ist geradezu verunglückt. — Der praktisch einzuschlagende Weg ist also in diesen Stücken leider noch immer sehr ungeebnet, und ist jeder Lehrer noch immer auf Selbsthülfe angewiesen. Jedoch findet der denkende Volksschullehrer bei Beachtung der bezüglichen Bodenverhältnisse manche merkwürdigen Aufschlüsse über den Gang der Geschichte. Und wenn ihm der Charakter einer von Natur merkwürdigen Erdstelle ohnehin nicht unwichtig ist, so muß derselbe für ihn um so mehr Bedeutsamkeit gewinnen, wenn sie der Schauplatz folgenreicher geschichtlicher Gestaltungen geworden ist. In der Volksschule lassen sich in dieser Beziehung nur schwache Anfänge machen; doch ist die Fesselung der Begebenheiten an einen bestimmten Ort im Volksschulunterricht nicht minder wichtig, als die Bestimmung der Zeit. Ort und Zeit sind für die kindliche Auffassung die Handhaben, an denen die Begebenheiten festgehalten werden. Darum darf der Blick auf die Natur und geographische Beschaffenheit der bezüglichen, geschichtlich wichtigen Lokale nicht unterlassen werden; er ist der Geschichte selbst in der Regel voranzuschicken. Man kann hierbei der zweckmäßigen Hülfen gar nicht zu viele geben, indem durch dieselben die bessere Anschaulichkeit vermittelt wird, welche Kindern die Behaltbarkeit der Geschichte erleichtert. Keine Lektion ohne den Gebrauch von Plänen und Landcharten, welche das bezügliche Territorium und seinen in den verschiedenen Zeiten wechselnden Gebietsbestand veranschaulichen; und sollte das Erforderliche nur mit Kreide an die Wandtafel gezeichnet werden müssen. Das gilt natürlich nur von derjenigen Unterrichtsstufe, auf welcher den Kindern bereits das Chartenverständniß im Allgemeinen geläufig sein kann, also nicht von der ersten Anfangsstufe, für welche der Gebrauch von Geschichtscharten der alten Welt selbstredend fruchtlos, ja ein Mißgriff sein würde. Selbst auf der

nächsten Stufe ist nur unter der Voraussetzung von Geschichtscharten Gebrauch zu machen, wenn der geographische Unterricht schon Zeit und Gelegenheit genug gehabt, um darauf vorzubereiten. Gute historische Wandcharten sind ein wahres Bedürfniß.

Wenn auch der Geographie im praktischen geschichtlichen Unterricht gegenwärtig immer noch eine untergeordnete Wichtigkeit beigemessen ist, indem es ja bei letzterem nicht allein auf ein besseres Imprimiren der Daten ankommt; wenn darum gegenwärtig auch der geographische Unterricht mit dem geschichtlichen noch nicht zu einem Ganzen zu verschmelzen ist *): immer ist doch eine fleißige Rücksicht auf die geographischen Verhältnisse der Erdstellen zu nehmen, auf denen sich die geschichtlichen Ereignisse bewegen. Männer vom Fach sind dabei mit gutem Beispiel vorangegangen. (Man sehe die Werke Schlosser's, Leo's, Ranke's und Anderer mehr.)

---

5. Das poetische Element im Geschichtsunterricht.

Zum Schlusse hier noch einige Worte über den Werth des poetischen Elements im Geschichtsunterricht. — Die neuere Zeit und ihre Anforderungen an einen volksthümlichen Geschichtsunterricht drängen ungleich viel stärker, als es früher bemerkbar war, auf die Benutzung der Poesie im geschichtlichen Unterricht. Sie begehren dieselbe zur Befruchtung und Begeisterung des jugendlichen Gemüths, zur Verklärung der geschichtlichen Großthaten, zur lebendigeren, schwunghafteren Veranschaulichung der Wirklichkeit, zur Näherrückung der zeitfernen Begebenheiten und Charaktere, zur erfrischenden Würze und erhebenden Besiegelung der geschichtlichen Darstellung. Die geschichtliche Poesie hat sich seit den frühesten Zeiten sowohl des rein historischen Stoffes, als der Sage, der Legende, der frappanten Anekdote bemächtigt und hat einen so großen Reichthum von Produktionen, namentlich aus dem Gebiete der Geschichte der Deutschen, angesammelt, daß keinerlei Verlegenheit mehr besteht, wenn es darauf ankommt, die hervorragendsten Ereignisse und Personen in der geschichtlichen Darstellung auch noch durch ein Lied zu verherrlichen. Zugleich enthalten diese Geschichts-Poesieen die mannichfaltigste

*) Geschichte und Geographie sind wesentlich verschieden und auch aus ganz verschiedenen Mittelpunkten zu betrachten. Obschon die eine die andere unterstützt, ist doch da, wo die Zeit und die Verhältnisse es nicht dringend gebieten, eine gänzliche Verschmelzung beider nur zum Nachtheil beider zu bewirken. Ein Anderes ist's, wo, wie auf Gymnasien, die Verhältnisse die Verbindung der Geographie mit der Geschichte sehr erwünscht und förderlich erscheinen lassen, oder wo, wie in gewöhnlichen — niederen — Volksschulen, die Verhältnisse die völlige Verschmelzung der geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Elemente zu einer Weltkunde mit Nothwendigkeit fordern.

Anregung zu historischen Erläuterungen und Belehrungen, so daß nicht bloß Herz und Phantasie, sondern auch der Kopf die vielseitigste Nahrung finden. Der Unterricht in der biblischen und Kirchengeschichte wird von jeher belebt und gewürzt durch Bibelworte, durch Aussprüche der frommsten Männer, durch das eine und andere geistliche Lied von solchen Männern. Der vaterländische Geschichtsunterricht braucht nicht nachzustehen. Auch er läßt sich eindringlicher, genußreicher, den ächten Patriotismus und das allgemeine edle Nationalgefühl klärender und schärfender gestalten, wenn er durchwebt wird, wie mit kräftigenden patriotischen Aussprüchen, so mit erhebenden, klassischen poetischen Erzeugnissen. Die Benutzung des poetischen Elementes ist weder dem kirchengeschichtlichen, noch dem vaterländischen, weder dem biographischen, noch dem geographischen Momente in der Geschichtsbehandlung im Wege. Im Gegentheil, es kommt jedem derselben entschieden fördernd zu gute. Bereits in früheren Zeiten flocht man poetische klassische Citate in den Unterricht über die Geschichte des Alterthums. Die neuere Zeit hat zunächst in Werken für den Geschichtsunterricht in Töchterschulen analoge Einflechtungen mit Erfolg versucht, und es muß auch für Knaben und Jünglinge ganz passend erscheinen, daß sie von Zeit zu Zeit den geschichtlichen Stoff auch noch in poetischem Gewande vorgeführt bekommen. Wenngleich die Anforderung, der gewöhnlich im Wege stehenden Zeitkürze halber, nicht zu machen sein wird, daß viele geschichtliche Poesieen fast auswendig gelernt werden sollen, so werden wenigstens einige der volksthümlichsten zu lernen sein, die einen festlichen Charakter an sich tragen; indeß andere an geeigneter Stelle nur vorgelesen und kurz besprochen werden. Neben dem unzweifelhaften Werth für Förderung des geschichtlichen Unterrichts im Sinne kräftiger, edler Nationalität hat solch eine Einflechtung geschichtlicher Poesieen zugleich den nicht geringeren, daß die Volksjugend allmählig und auf dem besten Wege mit einem guten Theile unserer klassischen National-Poesie bekannt wird. Man klagt mit Recht, daß selbst die noch vor zwanzig bis dreißig Jahren im Volksmunde lebenden guten patriotischen Lieder auszusterben drohen, verdrängt durch schlechte und unzüchtige Reimereien. Durch Aufnahme in den Geschichtsunterricht sind diese Lieder zu retten, ist auch mit ihnen der Sinn zu retten, der sie erzeugt hat. In einer Volksschule wird man freilich, wie überhaupt im geschichtlichen Unterricht, beschränkt sein, so namentlich in der Beachtung geschichtlicher Poesieen nicht weit greifen können; für sie wird das Lesebuch bereits das eine oder andere vaterländisch-historische Gedicht enthalten müssen. Aber in einer Bürgerschule ist die Aufgabe um Vieles leichter zu lösen, und es ist deßhalb von Wichtigkeit, daß der Lehrer Sachkenntniß und Sinnigkeit erwirbt, für seinen Unterricht Klassisches und Passendes zu wählen. (Vergleiche über die Benutzung der Poesieen im geschichtlichen Unterricht die Vorreden zu den unter den Lehrmitteln genannten „Sammlungen

historischer Gedichte" von Wagner, Müller, Kletke, die Vorrede zu Bäßler's „schönsten Heldensagen", die Vorrede zu Neubecker's Bearbeitung der Oeser'schen Weltgeschichte, Kriebitzsch's Aufsatz über Benutzung vaterländischer Poesie in Seminarien in der Allgemeinen Schulzeitung 1849, Nro. 76, 77 und 78, und Gude's Gedanken über „Anwendung der poetischen Literatur für den Geschichtsunterricht" in der Pädagogischen Monatsschrift von Löw, zweiter Jahrgang, siebentes Heft.)

V. Die neueren praktischen Vorschläge für den geschichtlichen Unterricht.

Obschon im praktischen Unterricht ohne Frage der Geist des Lehrers das Kardinal-Moment ist, worauf es ankommt, so ist doch auch die äußere Weise, die Sache anzufassen, die Gliederung und die Anordnung der Theile des Stoffes nicht ganz unbedeutsam für den Erfolg des Unterrichts. Ohne Zweifel ist der seither geringe Erfolg des geschichtlichen Unterrichts in nicht wenigen Schulen auch eine Folge der Planlosigkeit und der Unbekanntschaft mit den zweckmäßigen Weisen der Behandlung gewesen. Deßhalb soll hier die Substanz einiger neueren Rathschläge aufgestellt werden, welche für die Auffassung des geschichtlichen Unterrichts und für dessen erfolgreiche Behandlung von verschiedenen Seiten her ertheilt worden sind. Diese Rathschläge reden entweder der regressiven, oder der gruppirenden (kumulirenden), oder der chronologisch-progressiven Methode das Wort. Einer dieser Weisen pflegen die sachverständigen Lehrer der Geschichte gegenwärtig sich anzuschließen. Deßhalb folgt hier der summarische Inhalt einiger jener Rathschläge, um zur mehrseitigen Würdigung derselben aufzumuntern, und den Ertrag derselben zum Gemeingut machen zu helfen.

A. Die regressive Methode.

Die regressive (rückschreitende) Methode im geschichtlichen Unterricht ist neueren Ursprungs. Sie ist von einigen Stimmen schon um des mißliebigen Namens willen unbesehens verworfen, von anderen, namentlich lebhaft von mehreren würtembergischen Lehrern und Pädagogen, mit Sachgründen angefochten, wahrscheinlich jedoch, ohne

zuvor damit ein Paar Jahre hindurch eine umsichtige praktische Probe gemacht zu haben. An sich ist diese Methode keineswegs so sinnlos, als es ohne nähere Prüfung scheinen könnte. Sie ist, neben anderen Wegen zum Ziel, auch einer, und zwar mit nichten ein schlechthin verwerflicher und verkehrter; ja, es steht ihr selbst die Möglichkeit einer genügenden *wissenschaftlichen* Begründung zur Seite. *)

Sie fängt mit der *Gegenwart* und mit dem, den Schüler zunächst berührenden *vaterländischen* Gesichtskreise derselben an, setzt den Schüler, durch Vorführung der ihm zugänglichsten Persönlichkeiten und Begebenheiten, erst hierin gehörig fest und ist bemüht, ihm das Auge für ein um ihn her immer reges, in stetiger Entwickelung begriffenes Leben zu öffnen. Den komplizirteren Verhältnissen der Gegenwart weicht sie mit Absicht aus, da keine Nothwendigkeit obwaltet, sie schon frühe vollständig aufzuklären, und ergreift grundsätzlich die einfacheren, leichter zu überschauenden Verhältnisse. Von der *Gegenwart* wird dann sprossenweis in die *Vergangenheit* zurückgestiegen, und — diese, der chronologischen Stoffanordnung entgegengesetzte Aufstellung des Materials abgerechnet — ist die Behandlung der einzelnen Parthieen im Wesentlichen ganz so, wie die der natürlichen Zeitfolge sich anschließende. Die hervorzuhebenden Data sind dieselben, ihre Darstellung ist dieselbe, — nur die sachliche Verknüpfung wird an gewissen Stellen noch für spätere Zeit aufgespart. Doch werden an den Einschnitten der Perioden Fingerzeige für diese Verbindung gegeben, während die Erzählung der Begebenheiten innerhalb der durch Rückgriffe ausgehobenen Zeitabschnitte der chronologischen Abwickelung folgt, und ohne Zwang die Anwendung des *biographischen* Prinzips zuläßt.

Im Jahr 1834 schlug J. A. *Dennstedt* (Allgemeine Schulzeitung 1837, Nro. 47) vor, die Geschichte so zu lehren, „wie sie Jedermann

*) In seinen pädagogischen Vorlesungen $18^{20}/_{21}$ (cf. „*Erziehungslehre*. Aus *Schleiermacher's* handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen", herausgegeben von C. *Platz*. Berlin, Reimer, 1849. 816 S.) sagt *Schleiermacher*, (vid. Seite 472) bei Gelegenheit der Besprechung des Geschichtsunterrichts in der *Bürgerschule*: „Die Geschichte selbst geht *stoßweise* und bietet uns Punkte dar, welche im Ganzen einen Stillstand machen; diese müssen aber so behandelt werden, wie die Gegenwart. *Rückwärtsschreitend* von der *Gesammtanschauung der Gegenwart*, anfangend von dem, was noch jetzt real ist, mit genauer Bezugnahme auf die Geographie, die allgemeine Weltlage und die Abstufungen der Kultur gehe man von dem Allgemeinen in das Einzelne, dann wieder vorwärtsschreitend. . . . Auch bei dem *Rückwärtsschreiten* in das Einzelne ist dieß Einzelne doch immer in solcher Allgemeinheit vor Augen zu rücken, daß Vergleichungspunkte da sind. . . . Soll die *Gegenwart* auf geschichtliche Weise gefaßt werden, so sind die gegenwärtigen christlichen Staaten zuerst als *Einheit* zu betrachten, sie sind das Centrum." — Hier ist zwar zunächst von einem *Rückwärtsschreiten* des geschichtlichen Unterrichts in anderer Art die Rede, als wie es weiter unten verstanden wird, aber merkwürdig genug entspricht auch dieß zugleich sehr wohl dem Rückwärtsschreiten in der *Zeit*, von der Gesammtheit des Gewordenen zu den ihr vorangegangenen einzelnen geschichtlichen Faktoren und Momenten.

von sich selbst zu lernen pflege". Man solle mit der Gegenwart, mi heute anfangen und Sprosse um Sprosse in die Vorzeit zurücksteigen Die Gegenwart, mit der das Dasein des lernenden Individuums en verflochten sei, erwecke für letzteres das nächste und meiste Interesse. Di Vorzeit interessire nur, weil sie Ursache und Grund der Jetztzeit sei Bei diesem Rückwärtsschreiten sei es nicht räthlich, rasch das Vaterland zu beseitigen, um zur Fremde zu kommen; vielmehr solle man sic im Vaterlande gerade recht genau umsehen, da das Vaterland und sein Geschichte Jedem vor Allem lieb und theuer sein, und auch das Lebe der Fremde und der Vorzeit allenthalben schicklich damit verglichen wer den solle. Wer auch nicht über die Geschichte des Vaterlandes hin auskomme, bleibe doch ehrenwerth. Es schade nicht nur nicht, die Geschichte rückwärts zu erzählen, sondern sie könne aller Naturform nac nicht anders gelehrt werden, und behalte nur auf diese Art das Element des Lebens. Die Zeit müsse man an ihrer Miene und Geberde, an der Gegenwart kennen lernen. „Wer aber anders lehret und glaubet, der entheiligt die Geschichte und — stellt sie auf den Kopf."

1. Dr. F. Kapp.

Direktor Dr. Friedrich Kapp („Der wissenschaftliche Schulunterricht als ein Ganzes." Hamm 1834, Seite 11, 31, 125) verlangt mi Dr. Suffrian als allgemeines weltgeschichtliches Gesetz der Methodik, die vernünftige Anwendung des gesetzlichen Entwickelungsganges der ganzen Menschheit auf die Entwickelungsstufen des menschlichen Individuums. Daraus folgt, daß jeder Unterrichtsgegenstand in der Weise zu lehren ist, wie er sich geschichtlich entwickelt hat. Für den Unterricht in der Erd- und Naturkunde, womit Direktor Dr. Kapp die Geschichte zu einem innig verbundenen, wechselseitig durchdrungenen Ganzen zu verschmelzen sich bemüht, ist jenes Gesetz schon mit Glück zur Anwendung gekommen. Die Geschichte ist anfänglich nichts Anderes, als das Gedächtniß einzelner ausgezeichneter Männer gewesen. Allmählig hat sich dann die Auffassung der Geschichte umfassender gestaltet und erst in neuerer Zeit ist der innere großartige Organismus darin aufgefunden. Diese Entwickelung enthält die Norm für das unterrichtliche Verfahren. Da das Haus und seine Umgebungen das reinste, einfachste und gediegenste Element auch zum geschichtlichen Unterricht ist, so muß dieser von ihm aus beginnen, und in immer erweiterten, konzentrischen Kreisen bis zur Peripherie der Geschichte erst überwiegend synthetisch-räumlich fortschreiten, womit sich die Regression von der Gegenwart in die Vergangenheit ganz wohl verträgt, und zuletzt, auf der obersten Bildungsstufe, überwiegend analytisch-zeitlich von Erschaffung der Welt bis auf unsere Zeiten wieder herabführen. Darum soll der Unterricht mit der Erinnerung an diejenigen

Personen beginnen, welche an demselben Wohnorte mit dem Schüler leben und gelebt haben, mit denen er es also zum Theil noch zu thun hat; seine Aufmerksamkeit soll an die Denkmale der nächsten, heimathlichen Nähe gefesselt werden, um sich in das bewegte Leben der Gegenwart zu finden, ehe ihm der Blick in die entferntere Vergangenheit, die Abstraktion zur Versetzung in fremde Volkszustände, Sitten und Weisen zugemuthet wird. (Erste Stufe: Biographisch. Im ersten Jahr: Die dunkele Sage. Haus- und Familien-Chroniken. Gemeinde-Geschichte. — Im zweiten Jahr: Volksstamm-Geschichte. Zeitrechnungslehre; deutsche Reichsgeschichte. — Zweite Stufe: Ethnographisch die europäische Staatengeschichte u. s. w. — Dritte Stufe: Universalhistorisch, allgemeine Weltgeschichte von Anfang der Welt bis zur Mittagssonne des Heut.) Wenn so das Gebiet regressiv durchwandert ist, dann soll es in chronologischer Folge noch ein Mal durchschritten werden, um nun „den inneren Zusammenhang von Ursache und Wirkung anschaulicher zu machen, alles früher Vereinzelte zu verknüpfen und so das Ganze mit einem Guß dem kindlichen Geiste zum Bewußtsein zu bringen". — Die Fundamental-Idee ist hierbei in der That vortrefflich und darum der neue Vorschlag wirklich aller Beachtung werth, zumal da er sich praktisch nicht übel bewährt und sich durch erfreuliche Erfolge rechtfertigt. Direktor Kapp führt noch dafür an, „daß, indem man die Geschichte von der Heimath aus vorhalte, in das kindliche Gemüth eintrage, so zu sagen geistig nachlebe, am ehesten Ehrfurcht vor dem Landesvater und Liebe zum angestammten Fürstenhause begründet werden könne. Beides könne man eben so wenig durch vorangehende Erwerbung eines heidnischen oder wälschen Maßstabes für Fürstenbeurtheilung erlangen wollen, als man gut heißen werde, wenn Kinder Vater und Mutter erst aus französischen Zeitungen oder durch Griechen und Römer kennen lernen sollten". — Dennoch hat dieser methodische Vorschlag seine unzuträglichen Seiten und kann ohne große Mühe mit unverächtlichen Gründen bekämpft werden. Er hat auch bis jetzt nicht sonderlich viel Glück gemacht und man kann seine Sache immer noch nicht als völlig abgeschlossen ansehen.

2. Dr. F. Jacobi.

Für den **vaterländischen** Geschichtsunterricht hat Seminardirektor Dr. F. Jacobi („Grundzüge einer neuen Methode für den vaterländischen Geschichtsunterricht in deutschen Schulen." Nürnberg 1839) das regressive Verfahren empfohlen. Dr. Jacobi ist der ganz richtigen Ueberzeugung, daß selbst vierzehnjährige Schüler der Oberklasse einer gehobenen Volks- oder Gewerbschule weder fähig sind, das Wesen der Geschichte in seiner Tiefe zu erfassen, noch sich auf den Standpunkt zu stellen, von dem aus man die große Arena des Menschengeschlechts zu überschauen vermag und die Hand aus den Wolken herabkommen sieht,

welche zeigt und warnt, hilft und heilt und straft, — da sie vielmehr das Walten Gottes höchstens ahnen können. Er theilt ferner die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit des Unterrichts in der vaterländischen Geschichte in Volksschulen, so wie von der Zweckwidrigkeit des meist zu wissenschaftlichen, d. h. zu wenig anschaulichen und konkreten Verfahrens, und auch von der engherzigen Bevorzugung der Geschichte eines einzelnen deutschen Staates vor der Geschichte der Deutschen. Deßhalb schlägt er außer einer neuen Eintheilung der vaterländischen Geschichte in drei Volksalter (I. Von 113 vor Christus bis 843 nach Christus; — II. von 843 bis 1806; — III. von 1806 bis 1839 und in den Volksaltern die Perioden nach den Jahren 476, 843, 1037, 1137, 1437, 1806, 1815), für Gewerbsschulen und obere Klassen gehobener Volksschulen, die regressive Behandlungsweise vor, wodurch der ganze Geschichtsunterricht viel praktischer werden soll. Das ist so gemeint: Nach einer kurzen geographisch-statistischen Einleitung, worin die gegenwärtige Beschaffenheit und Vertheilung Deutschlands gezeigt wird, soll erzählt werden, daß die gegenwärtige Eintheilung Deutschlands 1814 und 1815 von den Fürsten in Wien gemacht worden sei, daß es zehn Jahre früher ganz anders war, daß es da noch einen Kaiser, Kurfürsten, Reichstage, eine weit größere Anzahl deutscher Staaten, in zehn Kreise vertheilt (siehe Karte), gegeben habe, — eine über 300 Jahre gültige Einrichtung, welche allmählig untergraben und endlich gestürzt worden sei. In Frankreich sei nämlich 1789 ein fürchterlicher Aufruhr ausgebrochen u. s. w. u. s. w. . . . . . bis 1806 Kaiser Franz die deutsche Kaiserwürde niedergelegt habe. Diese Einleitung zur bloßen Orientirung der Kinder. Nun folgt die Darstellung der wichtigsten Ereignisse von 1806 bis 1815 unter Vorzeigung von Bildnissen der Hauptbelden und von einzelnen Begebenheiten. Mit 1815 schließt der Unterricht aus der neuesten Geschichte. — Nun wird 300 Jahre zurückgeschritten bis 1437, um die Thaten und Schicksale der Deutschen seit Erhebung der Oesterreicher auf den deutschen Kaiserthron zu schildern — Alles mit der passenden Geschichtskarte vor den Augen. (Da ist unter Anderem von der Eroberung Constantinopels durch Muhammed II., von der Reichs-Organisation unter dem trefflichen Marimilian I., von der Reformation, vom dreißigjährigen Kriege, von der Belagerung Wien's, vom spanischen und österreichischen Erbfolgekriege und den beiden schlesischen Kriegen u. s. w. die Rede; bis hin zur ausführlicheren Darstellung der Folgen der französischen Revolution für Deutschland.) Daran reiht sich die Wiederholung der Periode von 1806 bis 1815. — In ähnlicher Weise wird immer um eine Periode zurückgegangen, und nach deren Beendigung das früher Behandelte kurz wiederholt. Der Beschluß des Ganzen wird mit einer Gesammt-Wiederholung in absteigender Linie von 113 vor Christus bis 1815 nach Christus gemacht. (Vergleiche oben bei Dr. Kapp.)

Das Nahe und Bekannte, womit naturgemäß zu beginnen, findet Dr. Jacobi hiernach in der Betrachtung der gegenwärtigen Verhältnisse der Staaten (vergleiche dagegen oben III, 3, a), das allmählige Fortschreiten zum Entfernten im stufenweisen Zurücksteigen in's graue Alterthum. Er will den zu behandelnden Stoff zwar an Personen angeknüpft und in gewisser Weise auch zu Anfang biographisch behandelt wissen; aber als Hauptsache zieht er die Darlegung der Entwickelung von großen Begebenheiten namentlich der wichtigen Kriege vor *), und will zugleich durch die spannenweise Regression um ein oder mehrere Jahrhunderte und durch die in jeder Periode einzeln wieder chronologisch und in einem Zuge abzuwickelnde Erzählung den Mängeln des rein-biographischen Verfahrens (nämlich der Lückenhaftigkeit und der Erschwerung der chronologischen Erfassung und der Total-Ueberschauung des Ganzen) ausweichen. Auch dieser Vorschlag, aus der frischen Praxis genommen, ist ein zum Ziele führender Weg.

B. Die gruppirende Methode.

Die gruppirende (zusammenstellende) Methode ist noch neueren Ursprungs, als die regressive. Ihre Eigenthümlichkeit und ihr Wesen besteht darin, daß sie das geschichtliche Material um bestimmte Brennpunkte sammelt. Indem sie genau genommen vorerst von der natürlichen Zeitfolge abstrahirt, hält sie sich entweder an die wichtigsten nationalen Institutionen und sonstigen tiefgreifenden Erscheinungen und Verhältnisse im Volksleben, deren geschichtliche Entwickelung sie in einem Gusse darzulegen sucht, oder sie lies't nach Maaßgabe der Elemente alles geschichtlichen Lebens die zum Beleg dienenden Stoffe, Personen, Begebenheiten, Einrichtungen aus allen Zeiten und allen Völkern zusammen und bringt das Analoge unter einen gemeinschaftlichen Brennpunkt. Dadurch kommen manche Dinge, die nach anderen Unterrichtsweisen der Zeit und dem Volke nach oft weit auseinander liegen würden, in eine bisher gewöhnlich nicht bewirkte Beziehung und Verbindung, gewinnen mehr Einheit und Verständlichkeit in sich, und lösen sich schärfer von dem Hintergrunde vielleicht untergeordneterer Erscheinungen und Verhältnisse ab. Allerdings wird demnächst eine besondere Vermittelung des chronologischen Zusammenhangs nöthig.

*) Kriege sind konvulsivische Volkszustände; es kann nicht räthlich genannt werden, vorzugsweise Kriegsgeschichte in die Volksschulen zu bringen und alle Entwickelungen vornämlich aus Kriegen herzuleiten, obwohl es wahr ist, daß es keine Geschichte ohne Kriege giebt, und keine Kriege ohne wirksamen Einfluß auf den Gang der Geschichte.

1. F. Stiehl.

Ein hieher gehöriges, sehr anregendes, lebensfrisches Verfahren schlägt für die Behandlung des *vaterländischen* Geschichtsunterrichts der frühere Seminardirektor, jetzige Geheime Regierungsrath F. *Stiehl* vor. Vergleiche dessen Abhandlung: „Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen." (Koblenz, Bädeker, 1842. 55 S. 7½ Sgr.), worin die drei Fragen behandelt werden: 1) Was soll der vaterländische Geschichtsunterricht in der Volksschule? 2) Wie steht es in den Elementarschulen mit dem Unterricht in der vaterländischen Geschichte? 3) Was thut dem vaterländischen Geschichtsunterricht in der Elementarschule Noth, a) hinsichtlich seiner Behandlung und Einrichtung und b) hinsichtlich der Auswahl des Stoffes? Zuletzt werden die formellen Zwecke des vaterländischen Geschichtsunterrichts angegeben. *Stiehl* versteht unter Unterricht in der vaterländischen Geschichte „nicht eine bloße, oft dürre Aufzählung und Schilderung der Regenten, ihrer Kriege und Ländererwerbungen", sondern „ein *Hineinversetzen in die Volkszustände* durch Mittheilung der *geschichtlichen Thatsachen*, bedeutender *vaterländischer Dokumente* und der *tüchtigsten Vaterlandslieder*".

Damit ist dann gleich von vorn herein die reformirende *Idee* für die unterrichtliche Behandlung markirt, welche den noch weit verbreiteten, öden Schlendrian sicherer tödten helfen soll. Er verlangt von einem solchen Unterricht, daß er hauptsächlich wahren *Patriotismus* *), d. h. *Selbstverläugnung* und *Pietät*, d. h. *ächt-frommen* Sinn, wecke und entflamme, und erwartet von ihm die Gewinnung dieser Frucht, nicht weil er ermunternde und abschreckende Beispiele hinstellt, sondern weil er das Interesse an einem der heiligsten Güter des Menschenlebens, nämlich an dem *Vaterlande*, betrifft, ein Interesse, das im Keime in jedes Menschen Brust ruht, und das die Volksschule im Volke zum Bewußtsein bringen, entwickeln, richtig leiten muß. Dazu dient weder vorzugs-

*) „*Religion* und *Vaterland* — von diesen beiden Punkten ist alle Theilnahme an den Begebenheiten der Vorzeit, als ihre Darstellung noch einen ganz dichterischen Charakter trug, ausgegangen, und zu Religion und Vaterland strebt die Geschichte zurück; denn auch auf den höchsten Stufen, zu welchen sie ihre Entwickelung geführt hat, will sie die Seelen erfüllen mit dem Glauben an eine waltende Vorsehung, welche wie den Einzelnen so die Völker zu den Zielen, welche sie ihnen gesteckt hat, leitet, und mit Begeisterung für das Vaterland, für sein Wohl und Gedeihen, sein leibliches und sein geistiges Wachsthum. Die Erkenntniß der ewigen Wirksamkeit Gottes in der Tiefe der menschlichen Ereignisse, die Nothwendigkeit der Erhebung des Menschen über den beschränkten häuslichen Kreis zu den Angelegenheiten des Vaterlandes, das ihn geboren, und des Staates, dessen Glied er ist, die Einsicht, daß er mit diesen geistig zusammenwachsen und ein höheres Dasein in ihnen gewinnen muß — sie werden von der Geschichte unmittelbar gepredigt; es sind keine durch die Reflexion in sie hineingetragenen und dann erst wieder aus ihr zu entwickelnden Ideen." Dr. *Löbell*.

weises endloses Memoriren von Thatsachen und Jahreszahlen, noch die Belebtheit des Unterrichts, welche vornämlich in Beibringung von Anekdoten und pikanten Zügen aus dem Charakter Einzelner und ganzer Volkszustände zu erzielen gesucht wird, — weder historisches Raisonnement, oder abglitschendes Moralisiren, noch viel weniger das widerliche Pressen auf loyale und sentimentale Redensarten, die irriger Weise bisweilen noch für nöthig zur vaterländischen Geschichte angesehen werden, — weder engherzige Beschränkung auf die heimathliche Provinz, noch die Auffassung des den Beginn mit der nächsten Umgebung fordernden methodischen Grundsatzes, wonach die Geschichte des Geburtsortes als der wichtigste Stoff erscheint. Von dem letzteren soll man allerdings ausgehen, aber man soll nicht in unerquicklicher Breite sich darin so weit verirren, daß man gar nicht darüber hinauskommt.

Wohl aber dienen zur Erzielung jener Frucht: in allen Beziehungen klar verstandene, für Kinder ausgewählte Thatsachen und eine weder zu voraussetzende und zu abstrakte, supergründliche, noch eine kindische, spielerische Darstellung derselben, in guter, gründlich erläuternder und lebendig veranschaulichender Erzählung. Das lebendige Wort nur kann den Geschichtsunterricht fruchtbar machen; es muß auch Eigenthum der Kinder werden. Darum sollen sie auch die Vaterlandslieder, die vaterländischen Dokumente und diejenigen Worte merkwürdiger historischer Personen, welche eine immer gültige, historische Bedeutung erlangt haben, so fest und klar wie den Katechismus dem Gedächtniß einprägen, daß sie dieselben in freier Rede wiedergeben können. Es ist im geschichtlichen Elementarunterricht irrig, die durch Thatsachen, Ereignisse und Personen gebildeten Grundlagen desselben steif systematisch in herkömmlicher chronologischer nach einem Leitfaden von §. 1 bis §. x, gleichviel, ob vorwärts oder rückwärts schreitend, vorzuführen, und anstatt den obigen Hauptzweck des vaterländischen Geschichtsunterrichts zu fördern, ihn dem Zufall zu überlassen und das bloße Kennenlernen der Thatsachen, Ereignisse und Personen zu vermitteln. Im Gegentheil ist es nöthig, daß

a) ein großer Theil des geschichtlichen Stoffes nach einem nationalen Kalender gruppirt werde. Thatsachen, die in des Vaterlands Geschichte eingegriffen haben, müssen auch eben an dem Tage, an welchem sie sich zutrugen, den Kindern vorgeführt werden. Dadurch wird der Unterricht wirklich elementarisch; er knüpft sich an eine gelegentliche, wirkliche, vorhandene Anschauung an. Nicht als ob für jeden Tag eine festgesetzte Geschichte und für jede Geschichte ein bestimmter Tag angesetzt werden soll, aber die merkwürdigen Tage, um welche sich Epoche-machende Massen gruppiren, sollen gehörig ausgezeichnet werden (18. Januar, 31. März, 31. Mai, 7. 18. Juni, 15. 18. Oktober u. s. w.) *), und ihre Geschichte soll jährlich wiederkehrend gleichsam als

*) „Um Schule und Leben in Einklang zu bringen, benutzt der Unterzeichnete jede

nationales Evangelium erzählt werden, um sie zum unverlierbaren Eigenthum zu machen. Was sich an jene „Fest"-Gruppen nicht von selbst anschließt, wird in einem besonderen Kursus von zwei bis drei Jahren nachgebracht. (!)

b) Es muß aus der Elementarschule das systematisch-chronologische, vereinzelte Vorführen der einzelnen Thatsachen verbannt, der zusammengehörige Stoff aber zusammengearbeitet und in Massen den Schülern vorgeführt werden. So ist zum Beispiel zur Belehrung über die Staatseinrichtung Deutschlands, nicht gelegentlich bei den einzelnen deutschen Königen und Kaisern das Erblichwerden der größeren und kleineren Lehen, die Bildung der Churwürden, die Aufrichtung der goldenen Bulle, die Auflösung des deutschen Reiches anzudeuten, sondern von einem Mittelpunkte aus, etwa vom Jahre 1806 in einem ungestörten, anschaulichen Bilde die allmählige Bildung und Umgestaltung darzustellen. Ebenso ist die Auseinandersetzung, wie Preußen eine Hauptmacht geworden ist, etwa an die Geschichte des großen Churfürsten zu schließen, und das allmählige Heranwachsen des brandenburg-preußischen Staates in einem Guß zu geben. Aehnlicherweise sollen die Verhältnisse, worin unser Volk zu seinen Nachbarvölkern gestanden hat, also auch die folgenreichsten volksthümlichen Kriege zusammengelassen und in einem Bilde aufgeführt; es soll die Weise, wie, und es sollen die Elemente, woraus sich unsere Staatsverfassung mit ihren eigenthümlichen Vorzügen erbaut hat, die Gestaltung des häuslichen, des bürgerlichen und kirchlichen Lebens im Laufe der Zeit; es sollen die Verhältnisse, welche von Alters her bis heut die Förderung der Gewerbe, des Handels, der Kunst u. s. w. unterstützt oder gehemmt haben, in zusammenfassenden Darstellungen vorgeführt werden. Ferner muß der Schüler die Männer (Könige, Helden, Patrioten) und ihre Thaten kennen lernen, die Gott berufen hat, unser Volk zu regieren und zu bilden; und zwar soll der Lehrer deren Leben entweder biographisch vor dem Schüler aufrollen, oder es zum Mittelpunkte machen, um welchen sich Schilderungen und Auseinandersetzungen von Thatsachen und Verhältnissen gruppiren. Dadurch verschwindet alles ungeeignete Kompendienartige; Alles gestaltet sich massenweise in Biographie, Schilderung von Zuständen und Auseinandersetzung von Verhältnissen. Die ganze Geschichte zerfiel in Abschnitte, deren jeder irgend einen Volkszustand, irgend

---

Gelegenheit, die Aufmerksamkeit der reiferen Jugend auf die Vergangenheit zu lenken und ruhmvolle Erinnerungen der vaterländischen Geschichte in ihrem Gedächtniß aufzufrischen. . . . Er wählt dazu gern die denkwürdigen Jahrestage und hat es seit einem Vierteljahrhundert gethan, ohne dadurch je ein Aergerniß zu geben. . . ."

Professor Dr. Kaumann, Direktor der höheren Bürgerschule in Görlitz. (Brandenburger Schulblatt 1847, Seite 146.)

ein Verhältniß im Gesammteindruck aufklärte. (!) — So die Einrichtung und Behandlung des Stoffes.

Was die Auswahl desselben anlangt, so gehört in die Volksschule nur das, wodurch unser Volk gerade zu einem solchen Volke geworden ist.

Was dagegen die Behandlung betrifft, so soll durch dieselbe der christliche Geist wehen; die deutsche, die preußische Geschichte ist christliche Geschichte. Hierzu aber taugt weder salbungsvolles Gerede, noch abglitschendes Moralisiren. Die Geschichte selbst hat ihre Moral und ihre redenden Thatsachen. Wo die Thatsachen nicht selbst reden, sind alle moralisirenden Vehikel bedeutungslos. Ueber Personen moralisiren gehört nicht für die Elementarschüler; Nutzanwendungen machen wird sogar lächerlich.

So der Vorschlag Stiehl's. *)

Da augenblicklich obwaltende Konjunkturen der weiteren Beachtung und Empfehlung dieses Vorschlags ein sehr günstiges Prognostikon stellen, so wird es nicht ungerechtfertigt erscheinen, dasselbe noch etwas näher in's Auge zu fassen.

Unverkennbar hat das hier vorgeschlagene Verfahren, wonach die vaterländische Geschichte in den Volksschulen behandelt werden soll, in mehreren Beziehungen ganz vortreffliche Seiten. Es ruht auf ganz anerkennenswerthen Prinzipien und man darf auch wohl annehmen, daß unter recht günstigen Umständen, namentlich wenn der Lehrer dazu recht durch und durch tüchtig und geschickt ist, damit recht Tüchtiges geleistet werden kann. Was darin im Allgemeinen bei der Stoffwahl und der Behandlungsweise verworfen wird, das wird jeder einsichtsvolle Geschichtslehrer ebenfalls verwerfen. Eben so sind die geforderte äußere und innere Darstellungsweise bei der Geschichtserzählung, die stete Bezugnahme auf unser Volk und dessen Stellung und Entwickelung, so wie die Einprägung des Gelernten bis zur Unvergeßlichkeit durch fleißige Wiederholung, und der bestimmte Geist, worin der ganze Unterricht sich bewegen soll, — Momente, über welche unter denkenden Praktikern keine Verschiedenheit der Ansichten obwalten wird. Dem Vorschlage ist also in sehr wesentlichen Stücken beizupflichten. Aber daneben sind doch auch andere Momente, die sich nicht ohne Weiteres allgemeiner Beistimmung zu erfreuen haben werden. Ueber bestimmte Forderungen in Betreff der Stoffbearbeitung und Stoffvertheilung, ja sogar der Stoffwahl, dürften die Ansichten ziemlich weit auseinander gehen. Vor allen möchten folgende drei Punkte Divergenzen hervorrufen: 1) die Gruppirung der Thatsachen nach einem nationalen Kalender; 2)

---

*) Ueber die Aufstellung des Stoffes vergleiche Stiehl's Schrift Seite 43 ff. und Schulblatt für die Provinz Brandenburg, Jahrgang 1842, Seite 329 ff.

die Zusammenarbeitung zusammengehöriger Stoffe und Vorführung derselben in Masse, und 3) die vaterländischen Dokumente.

1. Daß die Schule die denkwürdigsten Tage, an welche sich die großartigsten, für das Wohl und Wehe des Vaterlandes bedeutsamsten und entscheidendsten Thatsachen knüpfen, nicht gleichgültig an sich vorübergehen lasse, daß sie vielmehr die Erinnerung daran aus Patriotismus ganz eigens veranlasse, ja vielleicht selbst angemessen feiere: das ist würdig und löblich. Man möchte es in jeder Schule so gehalten wissen. Diese Erinnerung möchte immerhin, als etwas Außerordentliches, den Tageslauf des gesammten Unterrichts und deßhalb auch den des geschichtlichen unterbrechen. Aber es ist doch noch etwas Anderes, den ganzen vaterländischen Geschichtsunterricht danach zurecht zu legen. Die dergestalt auszuzeichnenden Tage liegen zum Theil Jahrzehende, ja Jahrhunderte weit auseinander und betreffen — wenn nämlich unter dem Vaterlande nicht etwa engherzig bloß unser preußischer Staat, sondern, wie es allein recht ist, das **ganze** Deutschland in seinen ehemaligen und jetzigen Gebietstheilen gemeint sein soll — bald Ereignisse aus der preußischen, bald andere aus der sächsischen, österreichischen, schwäbischen, rheinländischen, friesischen, flamändischen u. s. w. Spezialgeschichte, — kurz Ereignisse aus dem sehr weitgreifenden Gebiete der gesammten deutschen Geschichte. Dergleichen Tage würden also nicht allein in kurzen Abständen in buntester Mischung durcheinander kommen, sondern es würden ihrer auch so viele werden, daß, wenn auch nur alle sehr wichtigen zur Auszeichnung kommen sollten, eine solche extraordinäre Hervorhebung doch gar oft nöthig würde. Da aber solche Tage häufig in äußerst verschiedenem Konnexe stehen, so würde deren nur einigermaßen befriedigende und fruchtbare Vorführung jedenfalls mehr Zeitaufwand erfordern, als zu gewähren möglich ist. Zwar milderte sich die Sache etwas, wenn bloß solche Ereignisse, welche das preußische Volk erlebt hat, herausgehoben würden. Aber theils würde eine solche Beschränkung eine große Engherzigkeit bekunden, theils als zeitwidrig und antinational, einen preußischen Egoismus provozirend, gerechte Anfechtung erfahren. Ueberdieß wäre der Grundübelstand, Vernichtung aller Zeitfolge, nicht gehoben. Und doch ist die Beachtung der Zeitfolge eins der wesentlichsten und unentbehrlichsten Erleichterungs- und Orientirungsmittel für Kinder, so daß deren Aufopferung eine große Unsicherheit in die Verknüpfung und in das Verständniß der Thatsachen bringen müßte, da ja keine derselben rein aus sich, sondern aus der Zusammenwirkung der gesammten Potenzen erklärt werden soll. Darum ohnehin, nach dem gemachten Vorschlage, neben dem sogenannten Fest-Cyklus der Hauptbegebenheiten noch ein zweiter Cyklus herlaufen soll, der den übrigen (nicht festlichen) Stoff umfassen müßte, so muß der letztere gar zu oft durch Tage jenes Fest-Cyklus unterbrochen werden.

Muß und soll aber einmal eine Unterbrechung erfolgen, um gewisse Tage besonders zu markiren, so scheint es gerathener, den geschichtlichen Unterricht in seinem ruhigen Verlaufe zu lassen und unabhängig davon die wichtigsten Tage, wie sie kommen, nach Bedürfniß hervorzuheben. Damit ist Beidem genügt; jene Gruppirung vermieden und der Versuchung ausgewichen, vom Kernstück solcher Gruppen aus radienartig in die umliegenden Geschichtsgebiete zu dringen und ihnen eine ganz andere Beleuchtung und Beziehung zu geben, als sie in ihrem wahren Konnere erhalten würden. Zugleich spinnt sich der Faden der Geschichte dann nicht sprungweise, sondern natürlich fort. Wird nur im letzteren Falle dasselbe Maaß von Sachkenntniß, Geschick und Patriotismus, worauf der Vorschlag rechnet, angewendet, so wird gewiß der Erfolg nicht minder befriedigend sein.

In diesem Punkte scheint also eine Neuerung in Betreff der Stoffanordnung nicht genug gerechtfertigt. Je weniger einerseits der scharfen Betonung eines exklusiven Preußenthums, im Gegensatz zu dem gesammten deutschen Wesen das Wort zu reden ist, desto weniger möchte man zugleich andererseits auf den Unterricht in der preußischen Geschichte das zweifelhafte Licht fallen sehen, daß es ganz ungewöhnlicher Anstrengung bedürfe, um damit fromme und patriotische Gesinnung bei der Jugend anzubahnen.

2. Diese Forderung scheint sowohl die Grenzen der Volksschul-Aufgabe, als das Maaß der Volksschul-Kräfte bei Lehrern und Schülern zu überschreiten. Allen geschichtlichen Stoff massenweise in Biographieen, Schilderungen von Zuständen, Auseinandersetzung von Verhältnissen zusammenzuarbeiten und so aufzunehmen, ist eine ungleich viel schwierigere Aufgabe, als einzelne, abgeschlossene, konkrete Lebensbilder und Begebenheiten darzustellen und zu fassen. Man sieht zwar nicht ganz klar, wie die massenweise Stoffansammlung bei Biographieen gemeint sei, wenn einmal die Sonderung der Biographieen vermieden werden soll; aber das Verständniß von Volkszuständen, die aus so mannigfachen Momenten resultiren und eine Gesammtheit von Einflüssen darstellen, deren Wirkung zuvor irgend wie gesondert aufgefaßt sein sollte, — und die Durchschauung von Verhältnissen des Volks: das sind zwei starke Zumuthungen, denen in vielen unserer besten Volksschulen, selbst beim besten Willen, weder Lehrer noch Schüler werden entsprechen können. Wenigstens sind gegenwärtig die Umstände dazu wenig angethan; sie verstatten nur näher liegende, leichter zu erreichende Ziele, minder mühevolle Vorbereitungen, minder schwierige Darstellungen. In diesem Bereiche wird sicherer etwas Ausreichendes, Genügendes geleistet. Wer Zustände des Volks, wer Entwickelungen bestimmter Institutionen, wer Verhältnisse der Volksglieder (Stände) unter einander, wie des ganzen Volkes gegen Nachbarvölker, in den bestehenden, mannigfaltigen Beziehungen, Kindern aufhellen will, der muß neben

sehr exakter und spezieller Sachkenntniß ein besonders glückliches Talen[t] der Popularisirung schwieriger, Kindern wenig naheliegender Momente besitzen. Auf Beides ist nicht ohne Weiteres allgemeine Rechnung in der Volksschullehrerwelt zu machen. Solche Aufgaben kann man mit mehr Berechtigung und Glück in den Oberklassen höherer Bürgerschulen und Gymnasien zu lösen suchen, wo eine sachentsprechendere Darstellung angebracht ist. Volksschullehrer werden daran scheitern, oder auf äußerst mangelhafte Resultate gefaßt sein müssen, selbst wenn sie die ganze vaterländische Geschichte nach diesen Beziehungen bereits einige Mal für sich durchstudirt hätten, was doch, bei dem Mangel hiernach ausgeführter Geschichtswerke weder erwartet, noch verlangt werden kann. Die Forderung des Vorschlags verlangt Querdurchschnitte durch das ganze Geschichtsgebiet, durch alle Zeiten und alle Begebenheiten, um so zu sagen Profil-Ansichten von einzelnen Richtungen der Volksentwickelung zu gewinnen. Dieß kann aber unmöglich das dem Kinde Nächste sein, so lange es noch nicht die ihm faßlicheren Bilder einzeln angeschaut, sich orientiren gelernt und Personen, Erscheinungen, Gestaltungen, Bestrebungen zu verstehen sich bemüht hat. In der That reichen auch die wirklichen Leistungen und Resultate der bestberathenen und bestgepflegten Volksschulen nicht an die Höhe jener Forderung hinan, so daß also letztere nicht unter allen Umständen als allgemeine Regel gestellt werden kann. Bei der sonstigen Beschränktheit und Einfachheit der Volksschulverhältnisse scheint auch in der That das Bedürfniß dazu zu fehlen.

3. An sich ist es gewiß ganz schön, den vaterländischen Geschichtsunterricht mit vaterländischen Dokumenten zu durchweben und zu würzen. Sie sind Ausdruck des höheren, anordnenden Willens, urkundlicher Erklärungen, — und also Schlüssel und Fingerzeig zur Interpretation der Zeitverhältnisse, der Volkszustände, der Staatslage, des Geistes der Verwaltungsbehörden, des Fürstencharakters. Ja, sie sind zumeist auch Maaßstab und Waage des äußeren, wie des sittlichen Lebens des ganzen Volkes oder einzelner seiner Schichten zur Zeit ihrer Veröffentlichung. Die absolute Wichtigkeit ist ihnen also nicht abzusprechen. — Aber es ist ein Anderes, ob sie deßhalb planmäßig in den Geschichtsunterricht der Volksschule eingewebt werden sollen. Ganz abgesehen von der thatsächlichen Schwierigkeit der Erlangung solcher Dokumente, namentlich derer aus früherer Zeit, ist es gerade bei den wichtigsten vaterländischen Dokumenten sowohl Inhalt als Form, was ihrer leichten Verwendung zum angegebenen Zwecke entgegensteht. (Man vergleiche als schlagende Beispiele sowohl des Königs Friedrich Wilhelms III. Aufruf „An mein Volk", als Dessen beide Testaments-Urkunden, die im ganzen Lande verbreitet sind.) Der Inhalt ist in den bei weitem meisten Fällen eine ganze Geschichtsentwickelung en miniature, der Materie wie dem Geiste nach; und die Form ist meist die strenge, weise bemes-

ene, in jedem Worte von den hochgestellten Staatsmännern reiflich ge-rüste, oft lange im Rathe abgewogene Sprache der Diplomatie, die ein Wort zu viel, keins zu wenig sagen, und jedes in einem möglichst weifelfrei bestimmten Sinne verstanden wissen will. Sie können und ollen für Männer und sicherlich für Niemand weniger als für Kinder geschrieben und gegeben sein; diese können sie nicht erforderlich durch-chauen und verstehen, da ihnen die Lebensreife abgeht. So weit ein-zelne solcher Dokumente leichter faßlich, und so weit in anderen einzelne Stellen zugänglich sind, ist es ganz gut, diese an geeigneten Stellen anzuführen. Aber die Anzahl solcher dürfte nicht groß sein. Ohnehin ist es mindestens fraglich, ob der Volksschullehrer gerade der prägnante-sten und anwendbarsten Dokumente des Staates habhaft werden, und ob er in ihnen durchgängig die seinen Geschichtserzählungen einzuverlei-benden Kernstellen glücklich herausgreifen wird. Versetzt man sich in die meisten unserer ländlichen Volksschulen und vergegenwärtigt sich die muth-maßliche Praxis mit solchen Dokumenten in denselben, so wird man nur alles Ernstes vor der Forderung der Einwebung solcher Dokumente in den Geschichtsunterricht zurückweichen.

Wenngleich aber im Vorstehenden drei anfechtbare Stücke des Stiehl'schen Vorschlags aufgezeigt sind, so läßt sich doch unverkennbar Mehreres von dem Uebrigen anwenden. Wie das am besten geschehen könne, das ist zur Stunde selbst sehr tüchtigen Männern, die sich münd-lich auf Befragen darüber geäußert, nicht völlig klar, — eine Aufforde-rung mehr, der Sache praktisch weiter nachzuspüren.

2. Dr. Fr. Haupt.

Für die Behandlung der gesammten Weltgeschichte hat neuer-dings Oberlehrer Dr. Fr. Haupt eine von den bisherigen Methoden wesentlich abweichende vorgeschlagen (siehe Dr. Fr. Haupt „Weltge-schichte nach Pestalozzi's Elementar-Grundsätzen und von christlicher Lebensanschauung aus". Zweite Auflage. Hildburghausen, Kesselring, 1841. (26¼ Sgr.), und den Hauptinhalt der Vorrede dieses Werkes wörtlich in dem Aufsatze: „Elementar-Methode des Geschichtsunterrichts" von Dr. Fr. Haupt. Allgemeine Schulzeitung 1840, Nro. 62 und 63.) Dr. Haupt meint nämlich so: „Das Elementarische des Geschichtsun-terrichts liegt nicht — wie Viele glauben — in Biographien, obschon sie einfacher, verständlicher und ansprechendrr sind, als Staatsver-hältnisse. Mit bloßen Biographien geht der größte Theil des Nutzens vom Geschichtsunterricht, der nur aus Verfolgung der Völker-geschichte und des Staatslebens gewonnen wird, verloren; es sei denn, daß die biographischen Darstellungen vom höheren Stand-punkte aus unternommen und nur solche Personen geschildert werden, welche Träger einer historischen Idee gewesen sind. Auch das chro-nologische Prinzip kann nicht das elementarische sein. Wird man sich

darüber klar, a) welches die Elemente alles Geschichtsunterrichts *) und b) in welche dem jugendlichen Fassungsvermögen entsprechende Reihenfolge sie zu ordnen sind, so kommt man der elementaren Geschichtsmethode näher. In der Natur der zweiten von diesen beiden Aufgaben liegt die Unmöglichkeit der Festhaltung des chronologischen Ganges, wenn nicht die ärgsten Sprünge gemacht werden sollen; zum Beispiel von der poetischen Sagenwelt zum griechischen und römischen Staatsleben, von Herkules zur spartanischen in dem Verhältniß der Cherusia zur Ecclesia sich darstellenden Aristokratie; von Theseus zu Solons Demokratie, mit Archonten, Areopag u. s. w. Dem Kinde liegt eine andere Art von Fortschreitungen näher. Am nächsten liegt ihm der häusliche Kreis. Geschichtsdarstellungen, welche diesem Kreise dem Familienleben, angehören, bilden daher die erste Stufe. Es gehören hierher kleine, lebendige Familiengeschichten aus dem Leben des Romulus, Cyrus, Alexander, Cato, Carl XII.; Kleobis und Biton **), Krösus, Psammenit, Otto's und Adelheiden's, Rudolph's v. Habsburg, Heinrich's IV., Tarquinius und Friedrich's II. — Als zweite Stufe reiht sich von selbst eine Darstellung des geselligen Lebens an. Hierher gehören Geschichtserzählungen, welche den Blick aus dem engen Familienkreise in das Leben mit anderen Menschen hinüberleiten und die Begriffe Freundschaft, Versöhnlichkeit, Frömmigkeit, Weisheit u. s. w. durch lebendige Beispiele erläutern (Solon und Krösus; Leopold von Oesterreich; Ludwig von Baiern und Friedrich von Oesterreich; Albrecht von Oesterreich; Lykurg; Fabricius; Franklin; Lavater; Sokrates 2c.). Auf der dritten Stufe tritt der Schüler in die Anschauung des größeren Gesammtlebens, des Staatslebens, ein; er lernt Vaterland und Vaterlandsliebe würdigen (Spartaner in Susa), Staatseinrichtungen verstehen (Dejoces), den Gegensatz von Regierenden und Regierten begreifen (Titus, Karl der Große, Alfred der Große, Rudolph von Habsburg, Peter der Große; Friedrich der Große; — Kambyses, Nero, Phi-

*) Dr. Haupt führt als solche auf (Seite 1333 in der Allgemeinen Schulzeitung 1840 und Seite X der Vorrede des Buches): Gott und waltende Vorsehung, seine Gerechtigkeit, Weisheit, Liebe, Güte; die Erde als mannigfach gestalteter und umgebildeter Wohnplatz des Menschen; der Mensch selbst in den drei Grundformen des Vereinslebens, Familie, Staat, Kirche; der Inbegriff der häuslichen und religiösen Tugenden, sowie der Schwächen, Fehler und Laster der Menschen; die verschiedenen Formen des häuslichen, öffentlichen und frommen Lebens; die ewigen Gesetze der im Volks- und Staatsleben sich kundthuenden Weltordnung; die Manifestationen des Geistes im Gebiete der Kunst und Wissenschaft; die Fortschritte in Industrie und Erfindungen und endlich das Ziel der Menschheit selbst, ihr Streben und Ringen darnach durch tausend Stürme, Kriege, Vernichtungen und wiedergeborne Lenze, die verschiedenen Nationalitäten, welthistorischen Zeiträume und Ideen.

**) Auch Sagen sollen eingeflochten werden, da sie, zum Theil aus der wirklichen geschichtlichen Erfahrung zurück konstruirt, einen Komplex des ganzen geistigen Gehalts einer Geschichte, eine ganz unmittelbare poetische Philosophie der Naturalhistorie bilden. (Gervinus „Historik" 1837.)

lipp II.; Semiramis, Elisabeth, Maria Stuart, Maria Theresia. — Alexander der Große, Napoleon, Gustav Adolph); seinen Blicken öffnet sich des Bürgerthums Herrlichkeit (Leonidas, Winkelried, Hofer, — Brutus, Johanne d'Arc) u. s. w. — Nun wird der biographische Standpunkt verlassen und das Staats- und Volksleben selbst geschildert (Wesen, Bestandtheile, organische Gesetze, Bedingungen des Entstehens und Bestehens, Gefahren, Feinde, Gebrechen, Auflösung, Untergang. — Völkerwanderung, griechische, englische Verfassung; Rom und Karthago; Armin; Washington; Kosciuszko; Cäsar; französische Revolution 1789 und 1830). — Die vierte Stufe führt in's religiöse Leben der Völker, die fünfte in Kunst und Wissenschaften, Erfindung und Entdeckung. — Das Ganze wird zuletzt durch eine chronologische Uebersicht der Geschichte der Menschheit zusammengefaßt, wobei historische Ideen den Eintheilungsgrund abgeben. Da die Hauptrichtung der Neuzeit in dem immer lebendiger und tiefer werdenden Gemeingefühl der Völker sich ausspricht, daß im Christenthume die einzig mögliche Grundlage für alle Lebensverhältnisse liege, daß auch für Kunst und Wissenschaft daraus Luft und Sonne ströme, so ist diese Lebensanschauung auch in den Schulen heimischer zu machen, und das Leben der Menschheit unter das Licht des Evangeliums zu rücken.

So Haupt.

Die wesentliche Neuheit dieses Verfahrens liegt nicht sowohl in der Art der mündlichen Behandlung des Einzelnen, als in der Gruppirung der Personen und Sachen aus allen Zeiträumen nach Kategorieen. Theils nach der Idee adäquaten Fortschritts mit der allmähligen Erweiterung des äußeren und inneren Gesichtskreises des Schülers, theils nach der Idee der Kombination solcher Lebensbilder, die in bestimmt ausgeprägten, großartigen oder verworfenen Charakteren übereinstimmen und geeignet sind, die häuslichen, wie die bürgerlichen Tugenden verkörpert in schicklicher Folge vorzuführen, ist das Material so gut zusammengestellt und gegliedert, daß daran kein Anstoß zu nehmen wäre, wenn nicht das dabei festgehaltene, aller geschichtlichen Entwickelung fremde Prinzip an sich unelementarisch wäre. Wegen der gänzlichen Hintansetzung des chronologischen Moments fällt eine der wichtigsten Handhaben für den kindlichen Geist, die Zeit, weg. Dafür wird eine so zu sagen philosophische Folge substituirt, welche keineswegs die Nachtheile des zurückgesetzten chronologischen Moments auszugleichen vermag, dagegen vor dem Schlusse des Ganzen eine prompte Zurechtfindung in der Zeit geradezu unmöglich macht. Auch tritt das ganze Leben durch die Sammlung desselben unter allgemeine Gesichtspunkte doch in weit getrennte Abschnitte auseinander (Kunst und Wissenschaft folgen erst allen anderen Mittheilungen aus dem ganzen geschichtlichen Gebiete), es geht die Idee der Ganzheit der Geschichte ähnlicherweise, wie bei lauter unverbundenen Biographieen, verloren, wenn anders nicht zwei bis

drei sich immer erweiternde Kurse einander umfassen, wo in jedem das Ganze nur in verschiedenem Maaße der Ausführlichkeit vorkommt. — Eigenthümlich ist bei Haupt noch die auf die Verhältnisse der Jetztzeit gestützte Forderung nothwendiger Belehrung über Formen, Gesetze und Bedingungen des Staatslebens, dessen Grundwahrheiten so gut Gemeingut jedes freien Staatsbürgers werden sollen, wie die Grundwahrheiten des Christenthums Gemeingut jedes Christen. Diese Forderung, obwohl an sich keineswegs ungerechtfertigt und für sechzehn- bis achtzehnjährige Schüler mit befriedigendem Erfolge zu realisiren, fällt in der That über die Grenzen des geschichtlichen Gebiets hinaus, so weit es vom Volksschulbedürfniß vorgezeichnet wird, und trägt vielleicht noch mehr dazu bei, die Haupt'sche Methode, der zwar viel Fleiß und Sinnigkeit zuerkannt, aber glückliche Anpassung an das Schulbedürfniß abgesprochen werden muß, nicht zu weiter Verbreitung kommen zu lassen.

C. Die chronologisch-progressive Methode.

In den meisten Schulen ist gegenwärtig noch diejenige Behandlungsweise die verbreitetste, welcher von vorn herein die chronologische Anordnung des geschichtlichen Stoffes und dessen Abwickelung von der alten Zeit herab bis auf die neueste zum Grunde liegt. In den Gelehrtenschulen ist's die altherkömmliche; von dorther ist sie in die Volks- und Bürgerschulen übertragen. Ihr absoluter Werth liegt auf der Hand. Man mag auf noch so verschiedene Art in die Geschichte eingeführt sein; zuletzt muß man sie in chronologisch-progressiver Entwickelung erfassen, wenn man darin zu Hause sein will.

Die im Nachstehenden über dieselbe Behandlungsweise zu machenden summarischen Andeutungen enthalten zunächst die Substanz eines nur auf die Volksschulverhältnisse berechneten Vorschlags und dann noch einige Stimmen über die ersten Stufen des geschichtlichen Unterrichts in höheren Schulen, indem von diesen für jene mit zu lernen ist.

1. E. Mende.

Pfarrer Mende (siehe Diesterweg's Rheinische Blätter, Jahrg. 1836, vierzehnter Band, Seite 288 ff.) verlangt im geschichtlichen Unterricht in Volksschulen das, was auf Umgestaltung des sittlich-religiösen Lebens des bürgerlich-gesellschaftlichen Zustandes des ganzen Menschengeschlechts oder eines Theils desselben von wesentlichem Einfluß war, so weit es nämlich entweder besonders wohlthätig fördernd, oder sichtbar nachtheilig und hemmend eingewirkt hat. Vaterländische Geschichte soll auch in keiner nur mittelmäßigen Volks-

schule vermißt werden; selbst in niederen Landschulen soll außer den biblischen Geschichten wenigstens noch die deutsche oder die Landesgeschichte vorkommen. *) — Für den Anfang gehört keine zusammenhängende Darstellung einer Reihe historischer Thatsachen, keine übersichtliche Aufzählung merkwürdiger Begebenheiten, sondern da sind a) Lebensbeschreibungen ausgezeichneter Männer an der Stelle, welche als Repräsentanten eines ganzen Zeitalters dastehen, und b) Schilderungen solcher Begebenheiten, um welche sich eines Theils das Volksleben einer gewissen Zeit bewegt, oder in denen anderen Theils das Wunderbare stärker als sonst hervortritt. Zu solchen biographischen Skizzen und Monographieen eignen sich am meisten das patriarchalische Leben biblischer Personen und die Homerischen Erzählungen aus der griechischen Urgeschichte, da sie auf der Basis des Familienlebens sich bewegen, worin ja die Keime des späteren religiösen und Staatslebens ruhen. — In einem ersten Kursus beschränke man sich auf Monographieen und Biographieen aus der israelitischen Geschichte (Sündfluth, Abraham bis Makkabäer), an welche unter günstigen Verhältnissen Einiges aus der frühesten Geschichte der Griechen und Römer und des deutschen Alterthums geknüpft wird (Argonautenzug, Roms Erbauung, Coriolan, Einfall der Cimbern und Teutonen in Italien, Armin, Karl der Große). So kann der Geschichtssinn geweckt, es kann das allgemeine Bild von einem ganzen Zeitalter und Einsicht in die Lebensverhältnisse eines ganzen Volkes gewonnen werden. — In einem zweiten Kursus (für Kinder von 8 bis 11 Jahren), der die Elemente des ersten benutzt, knüpfe man die Geschichte des Volkes an ihre ausgezeichneten Männer. Hierher gehört eine übersichtliche, zusammenhängende biblische und deutsche Geschichte, wobei einzelne Hauptmomente der Geschichte anderer Völker, mit denen sie in Verbindung treten, mit eingeflochten werden. Dabei ist hauptsächlich das Gedächtniß mit in Anspruch zu nehmen und die Einprägung der Perioden und die Zeitbestimmung zu den bedeutendsten historischen Begebenheiten nicht zu versäumen. — In einem dritten Kursus kommt noch ein Abriß der allgemeinen Geschichte in der Art vor, daß die Geschichte der bedeutsamsten Völker des Alterthums mit der biblischen Geschichte, und die Geschichte der nichtdeutschen Völker im Mittelalter und in der neueren Zeit theils mit der deutschen Geschichte, theils mit einer kurzen Geschichte der christlichen Kirche, in welche die biblische Geschichte übergeht, in Verbindung gebracht wird. Nunmehr können faßliche Wech-

*) Vergl. hierzu die Worte des Konsistorialrath Ule über Geschichtsunterricht in Landschulen, (Schulblatt der Provinz Brandenburg. Elfter Jahrgang. 1846. Seite 149 — 150), wo vor allen Dingen die heilige Geschichte gefordert wird, die sich auch selbst durch die deutsche Geschichte nicht ersetzen lasse.

selbeziehungen der Begebenheiten und ihre Entwickelung beachtet, frühere Lücken ausgefüllt, es kann Alles in's rechte Licht gestellt und die Nothwendigkeit der Ordnung aufgeklärt werden, worin Alles geschehen.

2. Dr. Wissowa.

Professor Dr. Wissowa (vergleiche die Vorrede zu Seemann's Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht auf Gymnasien und Realschulen. Zweite Auflage 1844) giebt derjenigen Methode den Vorzug, „welche auf einer, auf den verschiedenen Bildungsstufen nach verschiedenen Gesichtspunkten stattfindenden, mit einer beständigen, wohlberechneten Ausdehnung des Gesichtskreises des Schülers verbundenen Wiederholung des geschichtlichen Stoffes beruht". Weder ist das ganze Material in Abschnitte zu zerlegen und jeder Klasse der Reihe nach ein Abschnitt zuzutheilen, noch mit der neuen Geschichte zu beginnen, weil die zarte Jugend völlig unfähig ist für die Erfassung der künstlichen Verhältnisse der neueren Völker; sondern auf jeder der drei Stufen ist das ganze Gebiet zu durchwandern. — Die Aufgabe der wissenschaftlicheren oberen Stufe ist es, zu den eigentlichen gelehrten Studien und zum Universitäts-Vortrage vorzubereiten, und deßhalb soll sie „die alte Geschichte mit Beziehung auf die (den Sekundanern und Primanern des Gymnasiums) bereits zugänglichen Quellen einerseits, auf das geistige Leben der alten Völker in Staat, Kunst und Wissenschaft, — die neuere Geschichte in ihrem Zusammenhange als der Geschichte eines zumeist europäischen, sich immer enger und enger verbindenden Staatensystems und in steter Rücksicht auf die Entwickelung und die Fortschritte der wissenschaftlichen und sittlichen Kultur darstellen und darauf hinwirken, die bestehenden Verhältnisse in ihrer geschichtlichen Entwickelung und daher in ihrer Nothwendigkeit erkennen zu lassen und Zufriedenheit mit der Gegenwart und Liebe zu dem historisch Begründeten zu erwecken". Der mittleren Stufe gehört eine auf fester geographischer und chronologischer Grundlage beruhende Behandlung der ganzen Geschichte an. Aufgabe dabei ist: möglichst genaue, klare und sichere Auffassung aller wichtigen Thatsachen und Begebenheiten der Weltgeschichte, mit Ausschließung aller ermüdenden Details, Vermittelung einer Einsicht in ihren Zusammenhang zum Behuf der Vergleichung und Würdigung ähnlicher Zustände und Vorgänge. (Hierher gehört aus der alten Geschichte hauptsächlich die Geschichte der Griechen und Römer, als der ausgezeichnetsten Kulturvölker, und die der Juden, wegen des Zusammenhangs ihrer Geschichte mit der Religion. Aus der neueren Geschichte des deutschen Reiches und des sich aus ihm entwickelten preußischen Staates, mit Einwebung der Geschichte anderer Völker in ihren Beziehungen zu den Hauptvölkern.) — Auf der unteren Stufe ist der Unterricht nur vorbereitend. Die Fähigkeit, Völker in ihrem Leben als Individuen

aufzufassen, die Abstraktionskraft, fehlt noch. Anfänger schließen sich an einzelne hervortretende Persönlichkeiten an, deren Denken und Handeln sie begreifen, auf welche sie Alles zurückführen. Sie haben nur Sinn für das in die Augen Fallende, für ein Wirken und Handeln, worin sich Kraft, namentlich physische, Muth, Entschlossenheit, oder worin sich jene einfachen und erhabenen Tugenden der Menschenliebe in ihren verschiedenen Aeußerungen, der Vaterlandsliebe, Frömmigkeit und Gottesfurcht kund geben. Darum muß für sie der Geschichtsunterricht in einer Reihe von einfachen sehr faßlichen Schilderungen von Personen bestehen, an welchen sich diese Eigenschaften finden, mit Weglassung moralisirender Nutzanwendung, damit die sittliche Kraft, welche im Handeln jener Menschen hervortritt, ihren ganzen Einfluß auf das kindliche Gemüth ausübe. Jene Schilderungen sind unter einander durch eine Andeutung des Zusammenhangs der Hauptbegebenheiten zusammen zu reihen und durch zweckmäßig angebrachte Ort- und Zeitangaben sicher zu fixiren. Auch das Mythische soll nicht ausgeschlossen sein. Gerade dem frühen Jugendalter prägen sich Sagen und symbolisirende Dichtungen ohne reflektirende Deutelei am festesten ein. Befruchtung des Gemüths, Weckung des Gefühls, Bildung des Sprachvermögens, Uebung des Gedächtnisses, das ist's, worauf es auf dieser Stufe ankommt.

In mehrerem Betracht stimmen mit den voranstehenden Gedanken die des Dr. Aßmann, welche er in seiner Schrift: „Das Studium der Geschichte, insbesondere auf Gymnasien, nach den gegenwärtigen Anforderungen (Braunschweig, Vieweg, 1849. Quart. 39 S. 1/3 Thlr.), in vier Stufen aufstellt, deren vierte, obwohl für Primaner von 15 bis 19 Jahren bestimmt, jedenfalls über allen Schulunterricht hinausgeht. — Der ersten Stufe für sieben- bis zehnjährige Schüler werden **sagenhafte** Mittheilungen (aus der Bibel (!), aus der griechischen Mythologie ꝛc.) zugewiesen, die ohne Rücksicht auf Chronologie durch Vor- und Nacherzählen eingeübt werden sollen. Die zweite Stufe soll chronistisch sein und eine zusammenhängende Uebersicht der Geschichte im Großen und Ganzen, als Grundlage der allmähligen Erweiterung der Völkerverbindung, gewähren. Zwar wird für diese Stufe auf eine biographische Behandlung gedrungen, doch soll besonders das Völkerleben im Auge behalten und der Ursprung der Religion, der Sprache, der menschlichen Beschäftigungen und des Staates nachgewiesen und zuletzt in geordnetem Zusammenhange das ganze Gebiet der Geschichte mit prävalirender Beachtung der alten Geschichte durchgegangen werden. Für diese Stufe wird die Benutzung quellenartiger Hülfsmittel angerathen. Auf der dritten Stufe für zwölf- bis vierzehnjährige Schüler soll eine ethnographische Behandlung der wichtigsten Kulturvölker eintreten und dabei mit Feststellung der den Stoff gliedernden Periodeneintheilung der zusammenhängende Entwickelungsgang dieser Völker pragmatisch verfolgt werden. In soweit sogar schon auf phi-

losophische Geschichtsbetrachtung Rücksicht genommen werden soll, muß solch eine Aufgabe auch für die tüchtigst vorgebildeten Knaben doch als zu sublim erscheinen. Wo soll vierzehnjährigen Knaben dazu die Befähigung herkommen? Die vierte Stufe soll universalhistorisch sein. — Wenn auch die oberste geschichtliche Lehrstufe auf Gymnasien der Universität unmittelbar vorzuarbeiten haben wird, so kann für fünfzehn- bis neunzehnjährige Gymnasiasten doch ein universalhistorischer Kursus nicht gerechtfertigt erscheinen. Er giebt gereiften Studenten noch gerade vollauf zu thun.

3. Dr. **L. Wachler.**

Professor Dr. L. Wachler (vergleiche die seinem vortrefflichen „Lehrbuch der Geschichte für höhere Unterrichtsanstalten" vorgedruckte Abhandlung: „Von der sittlichen Wirksamkeit des Studiums der Geschichte und über den Geschichtsunterricht in gelehrten Schulen") will, daß in Volks- und Bürgerschulen der Geschichtsunterricht mit dem Religionsunterricht verbunden oder an denselben angereiht und durchweg von dem religiösen Standpunkte aufgefaßt werden soll. Die biblische Geschichte bietet viel Veranlassung zu erläuternden Einschaltungen aus der Geschichte der alten Welt, wobei jedoch der geschichtliche Stoff nicht zu mißbrauchen, sondern mit besonnener Mäßigung zu beherrschen ist, damit die Hauptsache nicht darunter leide. Auf kirchlichem Wege erfolge der Uebergang zur nothwendigen Kenntniß der Geschichte des Vaterlandes, welche wiederum zu wohl erwogenen, angemessenen Abschweifungen in das Gebiet der neueren Geschichte berechtigt, ohne daß die pflichtmäßige Hervorhebung der Musterbilder christlicher Tugend und bürgerlicher Rechtlichkeit dadurch beeinträchtigt würde. Immer wird auf diese Weise ein Inbegriff der allgemeinen Geschichte des menschlichen Geschlechts, so weit sie dem Volke frommt, in die Schuljugend übergehen. — So die Anfangs-Stufe. Auf den folgenden Stufen tritt die speziellere Berechnung für höhere Bildungszwecke hervor, darum werden sie hier nicht weiter skizzirt.

4. **A. Arnold.**

In seiner Schrift: „Ueber die Idee, das Wesen, die Bedeutung, die Darstellung und das Erlernen der Geschichte, nebst den Grundzügen des Entwickelungsganges der Menschheit (vergleiche unten die Lehrmittel) bespricht A. Arnold im VII. Abschnitt den Unterricht in der Geschichte. Da der Unterricht nicht allein die in der Sache selbst liegenden Schwierigkeiten überwinden, sondern sich auch nach den Gesetzen der geistigen Entwickelung der Jugend richten soll, so will Arnold besonders im Anfangs-Unterricht die letztern gehörig respektirt wissen. Als erstes Fundament bei dem Kinde sieht er die Anschauung,

die Auffassung des Sinnlichen, Erscheinenden an. Weder um den äußerlichen Zusammenhang der Dinge, noch um deren auf Ideen beruhenden innern kümmere sich das Kind; es bleibe bei dem vereinzelten Bilde für sich stehen und fasse höchstens kleinere Gruppen auf. Demnächst gehöre zu den kindlichen Fundamenten das Gefühl als sittliche Kraft und als die Knospe der sich entfaltenden Vernunft. Auch das Gedächtniß, frisch, empfänglich, rege, begehre Nahrung und nehme das Dargebotene ohne Reflexion und Beurtheilung auf. — Darauf soll sich der erste Geschichtsunterricht stützen und an dem Faden der Zeit zuerst die wichtigsten, allgemeinen Weltereignisse, im losern Zusammenhange, aber jedes für sich in einfacher, anschaulicher Weise erzählen. Der Unterricht soll hiernach einen biographischen Charakter haben, ohne sich in Biographieen aufzulösen, und auf die Erregung des sittlichen Gefühls berechnet werden. Gleichzeitig sollen, namentlich durch zeitweise Wiederholungen größerer Abschnitte, eine mäßige Menge von Jahreszahlen und kurzer Angabe der dazu gehörigen Begebenheiten dem Gedächtniß feste Haltpunkte einprägen. Zweckmäßige Bücher, wie die von Bredow und Wetter sollen zum Vorlesen (Behufs des Nacherzählens) gebraucht werden. Der Verfasser will Weltgeschichte in der angedeuteten Weise in Quinta und Quarta gelehrt, der Quinta die alte Geschichte bis c. 900 n. Ch. im Mittelalter und der Quarta die neue Geschichte zugewiesen wissen, wo die vaterländische (deutsche und die des besondern Bundesstaates) ausführlicher zu nehmen wäre. Zur Förderung des Unterrichts sollen historische Bildersammlungen benutzt werden. Die Einleitung in die Geschichte soll die jüdische (in Verbindung mit dem Religionsunterrichte) dienen. — Die zweite Stufe weis't Arnold die Staatengeschichte zu (Tertia die alte, Sekunda die neue), in steter Verbindung mit der Erd- und Staatenkunde. In lebendiger Anschaulichkeit sollen die wichtigsten Ereignisse in ihrer Aeußerlichkeit dargestellt werden, namentlich die, welche Entwickelung und Fortschritt bedingen; nicht alle Kriege und Staatsereignisse, sondern nur die charakteristischen Epoche machenden. Vom inneren, geistigen Leben ist nur andeutend, vorbereitend zu reden. In das Ganze sind aber charakteristische, konkrete Züge zu weben, um auf die Charaktere und den Geist der Zeit hellere Schlaglichter fallen zu lassen, und klares, übersichtliches Material in den einzelnen Staaten, — als Reihen der allgemeinen Geschichte — zu sammeln. Der Hauptnachdruck gebührt wiederum der vaterländischen Geschichte. — Die oberste Stufe fällt der Weltgeschichte zu, welche, die früheren einzelnen Gebiete einend und zusammenfassend, sich mehr zur innern Geschichte, den Künsten, Wissenschaften, den sittlichen, geistigen und staatlichen Entwickelungen wendet. Hier ist das Material nicht nach den herkömmlichen Epochen, sondern nach den leitenden Richtungen und Ideen zu gliedern und um diese her zu gruppiren. — Auf völlige Klarheit und völlige Be-

herrschung des Geschichtsstoffs bei den Schülern soll aber die Schule verzichten; sie soll nur anbahnen und zur Erreichung jenes Zieles anleiten. Im Wesentlichen wird in den höhern Schulen jetzt nach einer ähnlichen Abstufung, jedoch mit anderer Stoffvertheilung verfahren; letztere ist in der That nicht frei von auffallenden Mängeln. Für Volksschulzwecke bleibt es aber bemerkenswerth, wie mit so viel Einhelligkeit dem geschichtlichen Anfangs-Unterrichte auch in höhern Schulen der biographische Charakter, so wie eine Anknüpfung an religiöse Grundlagen zuerkannt wird.

5. Dr. K. A. Müller.

Besonders gründlich behandelt Dr. K. A. Müller die geschichtliche Unterrichts-Methode (siehe dessen gediegene, umfassende und inhaltreiche Abhandlung „über den Geschichtsunterricht auf Schulen" in dem Programm des Vitzthum'schen Geschlechts-Gymnasiums und der Blochmann'schen Erziehungsanstalt. 1835. Dresden. Seite 49 ff.). Seine Vorschläge stimmen im Wesentlichen überein mit denen des Kirchenrath Schwarz (siehe dessen Erziehungslehre III. 224) und denen des Cirkular-Reskripts des königl. preußischen Ministeriums, welches die Instruktion *)

---

*) Aus dieser auf Konsistorial-Rath Fr. Kohlrausch's Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichts-Unterrichts ruhenden vortrefflichen Instruktion hier nur die Skizze der untersten Bildungsstufe.

Einleitung: Einfachster Naturzustand des Menschengeschlechts, wichtigste Erfindungen zur Hebung, Ordnung, Veredlung des ursprünglichsten Zustandes, Anknüpfungspunkte der hierhergehörigen Schilderungen in den Geschichten des alten Testaments bis zur festen Ansiedelung in Canaan; darum Verknüpfung dieser Geschichten mit den biblischen Geschichten. Daneben eine Uebersicht der ältesten, asiatischen Monarchieen, der phönizischen und ägyptischen Geschichte an passenden Stellen einzuflechten. Wo das Leben einzelner Menschen keinen Befestigungspunkt darbietet, wird er an Beschreibung der Natur des Landes und der Bauwerke (Aegypten, Babylon ꝛc.), in der Entwickelung des Einflusses nützlicher Erfindungen (Phönizier) u. s. w. gewonnen. — Nach solcher Einleitung wird das ganze Geschichtsfeld vom biographischen Standpunkte aus durchlaufen, nicht so, daß die ganze Geschichtserzählung aus lauter Biographieen bestehen solle; sondern die Höhen der ganzen geschichtlichen Entwickelungen einzelner Völker, wie ganzer Zeitalter sollen an das Bild ausgezeichneter Personen angeknüpft werden, weil der Knabe den pragmatischen Zusammenhang des Faktischen nicht faßt. Ohnehin sind die ausgezeichneten Entwickelungen fast ohne Ausnahme von ausgezeichneten Menschen ausgegangen und haben von ihnen ihren Charakter erhalten, namentlich im Gebiete der alten Geschichte. Sind auch diese Bilder zunächst nur Bruchstücke; jetzt ist es gerade der richtige Gang, Mittelglieder wegzulassen, um nicht Großes und Kleines zu verwischen. Unter andern werden beispielsweise die Namen genannt: Theodosius, Alarich, Attila, Odoaker, Theodorich, Klodwig, Justinian, Mohammed, Karl Martell, Pipin, Karl d. Gr., Heinrich und Otto I., Konrad II., Heinrich IV., Gregor, Gottfried von Bouillon, Friedrich Barbarossa, Saladin, Friedrich II., Rudolph von Habsburg, Wilhelm Tell, Huß, Johann Guttenberg, Heinrich der Seefahrer, Mohammed II., Maximilian I., Columbus, Vasko de Gama, Luther, Karl V., Moritz v. Sachsen, Wilhelm v. Oranien, Elisabeth v. England, Kaiser Ferdinand II., Wallenstein, Gustav Adolph, Friedrich Wilhelm von Brandenburg, Ludwig XIV., Prinz Eugen, Marlborough, Pe-

ür den geschichtlichen und geographischen Unterricht bei den Gymnasien er Provinz Westphalen enthält (siehe Dr. Neigebaur: Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen; Verordnungen. Berlin 1835. Seite 157 ff.).

a. Die Anordnung des Unterrichtsplanes soll eine wechselseitige Unterstützung der Theile und ein stufenweis eintretendes wiederholtes Betrachten desselben Gegenstandes von verschiedenen Seiten begünstigen.

b. Erst klare, bestimmte Auffassung der einzelnen Erscheinung *) (Individuelles). Bei späterer, mehrseitiger Entwickelung der geistigen Vermögen des Kindes dringt der Blick weiter zur Ahnung der von ihm noch nicht klar zu erkennenden idealen Einheit des Lebens, und erwacht die Sehnsucht, Strahlen des Lichts der Erkenntniß in das romantische Dunkel des Ahnens und Fühlens aufzunehmen. Darum beginnt er auch, die Grundzüge einer allgemeinen moralischen Weltordnung zu begreifen. Dem Knaben nur einzelne, freie That, Heroen in ihrer Arbeit, ihrem Siege, ihrer Tugend, ihrem Unglück; die Edelsten, Größten, Besten. Nun erst die Erfassung gemeinsamer That, zusammengesetzter Erscheinung, das Leben eines großartigen Volkes, sein Entstehen, seine Erhebung, seine Weisen, Redner, Künstler, seine Heere, Flotten, Kämpfe, Verirrung, Entartung, Vernichtung.

c. Das dem kindlichen Ideenkreise am leichtesten sich Anschließende zuerst, also vor Allem das rein Menschliche in seiner kindlichen Einfachheit und dann das Volksthümliche. Darum werde die Begründung des geschichtlichen Sinnes entweder durch altgriechische Heroen-Geschichte, oder besser durch Schilderung patriarchalischer Verhältnisse vermittelt, der eigentliche Geschichtsunterricht aber lieber mit vaterländischen, als mit allgemeinen Geschichten begonnen. Erst nach erworbener Bekanntschaft mit den hervorragendsten Persönlichkeiten der vaterländischen Geschichte folgen die größten Helden aller Völker und Zeiten. Nun erst wird's räthlich, Geschichte zu nehmen, und zwar erst die der alten Völker, wegen zu großer Komplizirtheit des Lebens moderner Völker und Staaten. — In den bis zum neunten Lebensjahre reichenden, vorbereitenden Geschichtsunterricht gehören vor Allem die biblischen Geschichten mit chronologischen Andeutungen. Daneben verschmähe man die Sage nicht. Für Knaben vom neunten bis dreizehnten Jahre trage der Geschichtsunterricht den Charakter biographischer Darstellung. Zunächst Darstellung deutscher Geschichten, wobei möglichst ausführlich auch noch einige derjenigen historischen Personen geschildert werden, an welche sich die nähere

ter I., Carl XII., Maria Theresia, Fried. d. Gr., Washington, Ludwig XVI., Robespierre, Napoleon u. s. w.

*) „Allgemeine Behandlung der Geschichte, ehe das Einzelne begriffen ist, ist Unsinn, Quälerei der Jugend, führt zu Nichts, ist Rahmen ohne Bild, Todtengerippe ohne Leben und Kraft." K. A. Müller.

Zerfällung des Gesammtgebiets des historischen Stoffes anknüpfen läßt. (Detaillirende Erzählung von Cyrus, Alexander der Große, Cäsar, Octavian, kürzer Karl der Große, Columbus, wodurch der Blick zugleich geographisch über die ganze Erde verbreitet und eine Reihe von Anknüpfungspunkten für die Geschichte auf dem Boden fremder Erdtheile gewonnen wird.) Die weitere Bahn bezeichnen: Heinrich der Vogelsteller, Heinrich IV., Gregor VII., Kreuzzüge (nicht ängstlich, nur deutsche Erscheinungen), Friedrich I. und II., Unglück des hohenstaufischen Hauses, Rudolph von Habsburg (von jedem Kaiser etwas Wichtiges), ausführlicher Huß, Guttenberg und Verwandtes. — Nun zusammenhangender: Luther und die übrigen Hauptpersonen der Kirchenrevolution; im dreißigjährigen Kriege minder der innere Gang des Krieges, als die hervortretenden Persönlichkeiten, Ferdinand, Waldstein, Johann Georg I., Gustav Adolph, Bernhard, der große Churfürst und sein Nachfolger, Friedrich II. — Später weitere Ausführungen in der Weise wie Bredow's „umständliche Erzählungen rc." — Der höheren Stufe (dreizehntes bis sechzehntes Jahr) entspricht der Charakter ethnographischer (Geschichte der Griechen, Römer, Deutschen. — Vergleiche obige Instruktion bei Neigebaur a. a. O. Seite 161), der obersten endlich der Charakter universalhistorischer Darstellung.

6. Dr. J. W. Loebell.

Die geistreichen Gedanken, welche der Professor Dr. J. W. Loebell in seinen „Grundzügen einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien" (ein Sendschreiben, Leipzig 1847) niedergelegt hat, und die darauf gestützten methodischen Vorschläge haben eine besondere, Interesse weckende Seite, daß sie hier kürzlich im Ueberblick zusammengestellt werden mögen. — In der Art, wie die Mathematik ihre Methode in sich selbst trägt und die Sprachen sie in der Grammatik haben, sagt Dr. Loebell, besitzt die Geschichte eigentlich gar keine. Die gewöhnlichen geschichtlichen Unterrichtsmethoden, die in der Geschichte ein Wissen anerkennen, welches seinen Zweck in sich selbst hat, gehen, in Hinsicht auf den einzuschlagenden Weg, hauptsächlich von der Wirkung aus, welche sie auf die geistige und sittliche Erhebung, auf das Gemüth und die Gesinnung der Jugend üben soll. Dieß kann nun zwar die Stoffwahl, aber nicht die Unterrichtsweise bestimmen helfen. Für letztere gilt es — wie bei Mathematik und Sprachlehre — aus den Sachen selbst, nicht aus den darüber hinausliegenden Zwecken, die Normen zu finden. — Jeder historischen Darstellung wohnt geistiger Art ein poetisches Element bei, das sich auf die Uebereinstimmung des Dargestellten mit der Beschaffenheit der menschlichen Natur bezieht. Personen unter der Herrschaft natürlicher Gefühle und Richtungen, Begebenheiten, in denen ungewöhnliche Geschicke enthalten sind, wecken ein novellenartiges Interesse. Die Auf-

assung der Ereignisse in dieser Form und Richtung, und die Begebenheiten, welche in der einfachsten, objektivsten Betrachtung poetischer Natur sind, sagen nicht nur der Jugend am meisten zu, sondern fesseln auch noch auf spätern Altersstufen. Wenn auch bei fortschreitender Kulturentwickelung und vielseitigerer Gestaltung geschichtlicher Verzweigungen deren poetische Anschauung und Behandlung jener andern, den Gegenstand in möglichster Kongruenz mit der Wahrheit erfassenden weichen muß, so nimmt doch gerade die nach höherer Vollendung strebende Methode die poetischen Elemente wieder auf. Nur auf dem Standpunkte der Reflexion stehen beide einander entgegen, und hierfür bestimmt Dr. Loebell folgende Betrachtungs- und Behandlungsweisen:

I. In formaler Hinsicht werden die Thatsachen entweder A. auf bloße Autorität als wahr angenommen, oder B. ihrer Annahme geht eine Kritik voraus.

II. In Rücksicht auf den Inhalt wird die Geschichte der Völker entweder A. auf die Darstellung der vom Staatsleben ausgehenden, oder auf dasselbe einwirkenden öffentlichen Ereignisse (Kriege, Friedensschlüsse, durchgreifende Veränderungen in Verfassung und Gesetz, Kämpfe im Innern der Staaten) beschränkt; oder es werden B. auch die gesammten inneren Staatsverhältnisse (Entwickelung der Verfassung und Gesetzgebung, auf's Volksleben bezügliche Kulturerscheinungen und dergl.) geschildert.

III. In Rücksicht auf die Auffassung werden die Thatsachen, sie mögen bloß das äußere Staatsleben oder auch die Kultur betreffen, entweder A. ganz objektiv als äußerliche Erscheinungen genommen, mit Beachtung ihres nächstliegenden, unmittelbar einleuchtenden Zusammenhangs; oder B. der forschende Gedanke spürt ihrem verdeckten Zusammenhange nach, der Kette von Ursache und Wirkung in ihnen. Er beurtheilt ihren moralischen Werth, als ihre Bedeutung für ihre Zeit, würdigt Gesetze, Sitten, Einrichtungen nach Werth oder Unwerth, und dringt endlich in die inneren Beziehungen ein, worin die Thatsachen zu einem vorausgesetzten Prinzipe stehen, sei's das Prinzip der Nationalität, oder die Idee der Menschheit mit dem darin waltenden Geiste Gottes.

Darf bei Völkern und bei Individuen ein Fortschritt in der Entwickelung, wie der von dem unter A Aufgestellten zu dem unter B Genannten angenommen werden, so wird auch für die mündliche Unterweisung in der Kunde dieser Entwickelungen eine verwandte Trennung statthaft sein. Sonach gäbe es für den geschichtlichen Unterricht (auf Gymnasien) nur zwei Stufen und zwei Haupt-Lehrgänge. Dr. Loebell verweis't dieselben, zur Erzielung eines wohlgefugten, zusammengehörigen Wissens, an die reiferen Schüler (Quarta bis Prima). Den Anfängern (Sexta, Quinta) weis't er nur eine mit Erdkunde verknüpfte Vorhalle der Geschichte zu, welche in die folgenden Lehrgänge nicht streng einzugreifen habe. Die Mittheilungen sollen dem das Ju-

gendalter mit Reizen der Poesie anlockenden Gebiete entnommen und nich gerade aus der Kategorie des dem Gedächtniß methodisch einzuprägende Lehrstoffes gewählt werden; obwohl damit mehr als bloße Befriedigun des poetischen Bedürfnisses bezweckt werden solle.

„Die Knaben sollen mit den Thaten und Leiden der großen Heroe und Leiter der Menschheit, mit den Repräsentanten weltbewegender Rich tungen vorläufige Bekanntschaft machen, was mit dem dichterischen ode novellenartigen Interesse wieder in sofern zusammenfällt, als in den Leben dieser Heroen in der Regel ein großartiges, aus den Begegnisse gewöhnlicher Menschen heraustretendes Verhängniß waltet." Aus diesen Grunde schließt sich Dr. Loebell den vorhin in der Anmerkung aufge= stellten, für Anfänger berechneten Forderungen an. Er verwirft abe den (oben nicht weiter ausgeführten) weiteren Fortgang derselben, na= mentlich die schon früh (Quinta) zu gebende Uebersicht der gesamm= ten Weltgeschichte, an deren Stelle er die Heroen der mittleren und neueren Zeit nach ihren äußeren Schicksalen vorzieht. Auch für die höheren Klassen verwirft Dr. Loebell eine Trennung in griechische, rö= mische, deutsche, neuere Völker= und Kulturgeschichte, und vindizirt jenen Klassen dafür größere Ausführlichkeit des Details, wobei die Kulturstufe der Völker den Maaßstab abgiebt, da nur die Kultur den wahren In= halt der Weltgeschichte bildet. Jedes Mal soll jedoch ein Lehrgang den ganzen Kreis einer nach oben bezeichneter Art gestalteten Universalge= schichte umfassen. — In dem weiteren Verfolge der Loebell'schen Ab= handlung, der hier nicht im Einzelnen für die beiden Hauptlehrgänge nachgeschritten werden soll, wird empfohlen, die Elemente der Geschichte, wie die der Grammatik, so zu geben, daß sie, eine parata doctrina, immer zu Gebote stehen. Alles Rhetorische, Kunstmäßige im Unterricht wird widerrathen; lebhafte, schlichte Diktion in kurzen, leichtfaßlichen Sätzen gewünscht, und darauf aufmerksam gemacht, daß Erzählen und Wiedererzählen nicht die rechte Form für die Befestigung des ge= schichtlichen Stoffes sein könne. Ueberall soll mehr Nachdruck auf das Gewordene, als auf das Werdende gelegt werden. Dann kommt Dr. Loebell noch auf einen Hauptumstand. „Da in der geschichtlichen Darstellung die Anschauung des Ganzen erst durch eine besondere Gei= stesthätigkeit, welche es aus dem Einzelnen formt, gewonnen werden kann, und Ungeübte lange in Gefahr sind, das Unwichtige mit dem Wichtigen zu verwechseln und das Allgemeine aus dem Besonderen nicht herauszufinden, so sollte man dem Schüler ein Schema geben, worin das Besondere in abgekürzter Gestalt wieder gefunden wird, und das jene Operation, welche das Ganze aus dem Einzelnen bildet, schon vollzogen enthält, daß sie der Schüler nur zu lernen hat. Dieß Schema soll eine Art architektonischer Gliederung, auch für's Auge, haben, in kleine Ganze, welche nach logisch durchzuführendem Prinzip einfach und klar in Haupt= stücke und Unterabtheilungen zerfällt sind, zerlegt sein, und so auf die

Thatsachen als Erscheinungen Schlaglichter fallen lassen. Dr. Loebell weist dieß an der Geschichte Alexander's des Großen und der Diadochen, so wie an der Geschichte der Gründung des fränkischen Reiches in Gallien und Germanien, und an der des Kaisers Friedrich's I. Barbarossa sehr anschaulich nach. Das ist eine sehr praktische, glückliche Idee, welche theilweise schon in den trefflichen Leitfäden von Dr. Dittmar angewendet ist, aber noch mehr im Sinne Loebell's ausgearbeitet werden sollte, da sie dann mehr als die seither für den Zweck der Befestigung der Geschichte im Gedächtniß der Schüler angewendeten „Tabellen" nützen würde. Für den letzteren Zweck empfiehlt Dr. Loebell noch chronologische, synchronistische und solche Wiederholungen, wobei die Zeiten nach den Beziehungen, welche die Begebenheiten vermöge ihrer Beschaffenheit zu einander haben, verglichen werden. Natürlich fordert das Letztere ganz andere Kräfte, als gewöhnliche Schulen dazu haben. Aber jene sachlichen Dispositionen des Geschichtsstoffes zum Memoriren und Repetiren der Schüler sind augenscheinlich eine nicht minder treffliche Grundlage zu den Erzählungen des Lehrers.

7. F. Körner.

F. Körner hat in der pädagogischen Monatsschrift (von Löw und Körner, zweiter Jahrgang 1848, Magdeburg, Falkenberg, elftes Heft, Seite 843 — 874) einen sehr lesenswerthen „Versuch zur Organisation des Geschichtsunterrichts" aufgestellt. Wegen der Zwecklosigkeit des seitherigen Geschichtsunterrichts, namentlich wegen des Stehenbleibens bei dem Aeußeren, der Pensenvertheilung, erscheint ihm eine Reform dieses Unterrichts nothwendig. Er sieht die Geschichte als die fortschreitende, zusammenhängende Entwickelung der Menschheit, des Weltgeistes, der politischen Gedanken und Formen, der Bildung und Gesittigung überhaupt, als eine Biographie des Menschengeistes und somit als eine Offenbarung Gottes, als Verwirklichung der Freiheit an, zu welcher der Mensch aus der Naturnothwendigkeit heraus gelangen, und die er sich in fortgehendem Entwickelungskampfe zu erhalten trachten muß. Dieß soll der Geschichtsunterricht erkennen lehren, und da er das Kind in den Prozeß des modernen Kulturlebens hineinbilden, ihm zur Selbstständigkeit verhelfen und ihn harmonisch in sich selbst und mit der Weltgeschichte entwickeln soll, so ist seine Aufgabe keine bloß materielle, sondern eine kulturhistorische. Dabei soll, da die Schule den Idealmenschen zum Vorbild zu nehmen hat, ihr Gegenstand eine ideale Bedeutung bekommen und der Geschichtsunterricht selbst so gestaltet werden, daß der Schüler dadurch zur Freiheit erzogen, sein Rechtsgefühl und Gerechtigkeitssinn geläutert wird. Angelehnt an Religion und Poesie werde ein zweckmäßiger, zeitgemäßer Geschichtsunterricht am sichersten Religiosität und Verehrung alles Hohen, Edeln und Großen in die Jugend pflanzen. Auf diese Anschauungen stützt Körner seine

Organisation des Geschichtsunterrichts. Er will den letzte so einrichten, daß er 1) theoretisch in sich selbst sich seinem höchst Zwecke, der Bildung zum **Idealen**, gemäß gliedere und sich d verschiedenen jugendlichen Entwickelungsstufen, so wie dem Schulganz sich anpasse, und 2) praktisch die Jugend dahin erziehe, daß sie d Ideal durch ihr Wollen und Handeln in ihrem Kreise zu verwirklich strebe. Die daran gereihten Erörterungen werden von folgenden Geda ken getragen: Dadurch, daß die Geschichte nur die wesentlichen Fortschrit erzählt und ihr Gemälde in die Ferne stellt, gewährt sie die Ruhe d Objektivität und die Romantik der Fernsicht, welche die Figuren idealisi Die Bildungsstufen des Volkes entsprechen denen des Individuums; jed Alter, jede Geistesrichtung findet darin Muster zur Nachahmung. D Kette der Bildungsstufen der Menschheit in der Weltgeschichte, die logi sche Entwickelung politischer und sozialer Gedanken dari soll der Schüler im Geschichtsunterricht verkörpert in Individue anschauen, seien dieß Personen oder Völker. Die gewöhnliche Reihen folge der Stufen von der älteren Geschichte zur mittleren, neuen u neuesten, von den systematischen Universitätsstudien herübergenommen, i verwerflich, weil sie den Bildungskreis, die Fassungskraft und die Ne gung der Schüler unbeachtet läßt (cf. Haupt). Die Geschichte der Na tionen soll man nicht hinter einander, sondern neben einander ordne und zwar so, daß die verwandten Stoffe zusammen ein Pensu bilden; — erst in reiferen Jahren folge man der chronologische Ordnung (cf. Haupt). Die Geschichte des Vaterlandes muß de Anfangs-, Mittel- und Hauptpunkt bilden. In Rücksicht de Endzweckes des geschichtlichen Schulunterrichts, „das Ideale anzuschauen zu lieben, nachzuahmen, soll der Unterricht den Stoff in Gruppe theilen, deren jede der vorherrschenden Sinnesrichtung eine Altersstufe der Jugend entspricht, damit die Jugend im Geschichtsun terricht ihr eigenes Leben schaut. Eine Eintheilung in biographischen pragmatischen, synchronistischen Unterricht ist nur formell von Werth materiell ist sie werthlos. — Körner schlägt nun eine vierfache Stu fenfolge vor, die er für die vier Altersstufen vom achten bis zehnten zehnten bis vierzehnten, vierzehnten bis sechzehnten und sechzehnten bi neunzehnten Lebensjahre berechnet. Die erste Stufe weis't er der Vor schule zu, wo Geschichtchen unter nothwendiger Benutzung von Bil dern erzählt werden sollen, zum Beispiel Fabeln und Mährchen nach Grimm. Die zweite Stufe oder erste Hauptstufe soll sich auf dem Gebiete der Anschauung, die folgende auf dem der Vorstellung die übrigen auf dem der denkenden Auffassung bewegen, entsprechend den Bildungsfortschritten. Jede Stufe nimmt den Stoff aus dem Ge sammtgebiet und muß etwas Abgeschlossenes bieten.

Da die erste Periode der Menschheit die der Dichtung und phan tastischen Weltanschauung ist, niedergelegt in Mythologie, Götter-

und Heldensage, und das Kind auf demselben Standpunkte der Weltanschauung steht, so gehört zu Anfang für dasselbe das Wunderbare (vide Schmidt), das Mährchen, wegen Unmittelbarkeit, Einfachheit und Größe der Empfindung, Sinnigkeit der Anschauung und Plastizität der Darstellung. Es hält sich zuerst an das Wunderbare als solches, bald aber begehrt es geschichtliche Wahrheit und Wirklichkeit, zumal des Familien- und Jugendlebens, und interessirt sich deßhalb nun für Biographieen, namentlich Jugendgeschichten. (Stoff: Sagen vom hörnernen Siegfried, von den vier Haimonskindern, von der schönen Magelone, von den Nibelungen, von Gudrun, — — von Odysseus, Theseus, Herkules u. s. w. — Also deutsche und griechische Sage! — Dann wirkliche Lebensgeschichten in poetischer Färbung, wobei die Weltgeschichte in den Rahmen der Biographie zu spannen und eine große Begebenheit an einer einzelnen Person zu versinnlichen ist. Also Jugendgeschichten ausgezeichneter Männer alter und neuer Zeit: Cyrus, Alcibiades, Socrates, Romulus, Cäsar, Heinrich IV., Friedrich der Große . . . Franklin, Luther, . . . Haydn, Mozart, . . . Schiller, Bürger. Denn „der Geschichtsunterricht muß demokratischer werden", da er nicht der „Kammerdiener gekrönter Häupter" ist. (Hört!) Zugleich soll so die Kulturgeschichte integrirender Bestandtheil, nicht bloß Vehikel des geschichtlichen Unterrichts werden.) Gegen das vierzehnte Jahr hin, wo der Verstand, die Reflexion, das Bedürfniß nach Zusammenhang erwacht, soll die Entfernung und die Verschiedenheit der Zeiten beachtet werden. Deßhalb sind die Portraits nach Nationen zu gruppiren und — lose — unter einander zu verbinden; zugleich soll nach erkannten Unterschieden von den Kindern ein Urtheil ausgesprochen werden. Rein-Politisches bleibt ausgeschlossen. Der Unterricht bewegt sich auf deutschem Gebiet; Außerdeutsches wird nur skizzenhaft eingeschaltet. Aber Eins begehrt Körner hier noch: „Auswendiglernen der Grundgesetze der Staatsverfassung und — — einen politischen Katechismus als unentbehrliches Schulbuch!" (Gott bewahre uns!) — Da sich etwa mit dem vierzehnten Jahre im Schüler das Bedürfniß einstelle, „die Welt zu begreifen, das Gesetz in den Besonderheiten zu finden", und da sich auch in ihm die Subjektivität stärker hervordrängte, so solle nun, statt der Biographie, die Geschichte der Zeit und des Volkes in pragmatischer Erzählung genommen werden. Die Schüler sollen Mittel und Zweck an historischen Personen und Begebenheiten prüfen lernen. Die deutsche Geschichte tritt wieder in den Vordergrund, die verschiedenen Völker und Zeiten in ihren charakteristischen Eigenthümlichkeiten werden entfaltet. Dahin gehören die Grundzüge der Verfassungen und staatsbürgerlichen Einrichtungen, und zum Beispiel für's Mittelalter: Mönchswesen, Ritterthum, Lehnswesen, Hierarchie, Kunst, Städte- und Innungswesen, — kurz: welthistorische Zustände (für die zweite Haupt-

stufe). Die Kulturgeschichte wird wieder der politischen einverleibt. — Bis hieher will Körner so verfahren wissen, daß von den bestehenden Verhältnissen der Gegenwart aus, von der deutschen Geschicht überhaupt rückwärts auf frühere Zeiträume gegangen werde (cf. Jacobi und Kapp). — Auf der nun noch übrigen Stufe (für die Altersstufe von sechzehn bis neunzehn Jahren, wo die erwachende Neigung zur Kritik in den Kampf der Abstraktion mit der Wirklichkeit drängt) soll der Geschichtsunterricht aus der Reflexion zum logischen System fortschreiten, damit im scheinbar Zufälligen Ordnung, Gesetz, Zusammenhang, vernünftige Entwickelung gefunden werde. Außer dem psychologischen und ästhetischen Interesse, das der Kampf der Leidenschaften, die Entwickelung der historischen Charaktere darbietet, muß prinzipmäßig in der Geschichte Vernunft und in ihr göttliche Weltregierung nachgewiesen werden, um mit „unerbittlicher Logik“ der romantischen Subjektivität der Jugendschwärmerei zu begegnen. — (Daß erst jetzt auf die göttliche Weltregierung geachtet werden soll, läßt sich kaum rechtfertigen; das soll von allem Anfang an geschehen. „Was nicht der Verstand der Verständigen sieht, das ahnet in Einfalt ein kindlich Gemüth!“) Auf dieser Stufe nun soll chronologisch verfahren, mit der Urgeschichte begonnen und durch Aufzeigung der inneren Entwickelung, der Fortbildung der politischen Gedanken, der Staatsformen, der mannigfachen geistigen Kräfte, der Beziehungen und Einflüsse der geographischen Lage, der Kultur und Literatur auf die Gegenwart herabgestiegen werden. Den Schluß bildet ein „System der Staatslehre und Staatswirthschaft, wobei die Verfassung des Landes auswendig gelernt wird“. Im Laufe dieser Stufe soll die Menschheit als Gesammtmasse, als Individuum behandelt werden und der Standpunkt soll der sittlich-religiöse sein, um zu vernünftiger Weltanschauung, zu Vaterlandsliebe und politischer Tugend zu begeistern. — Das ist Körner's Reorganisations-Vorschlag. Obwohl er für höhere Schulen, in denen Schüler bis zum neunzehnten Jahre bleiben, berechnet ist, läßt er doch erkennen, was davon einer Schule mit Kindern bis vierzehn Jahren zugetheilt werden sollte, nämlich Mährchen, Sagen, Jugendgeschichten, nach Nationen gruppirte, nur wenig mit einander verbundene Lebensbilder in biographischer Behandlung, und zum Schluß Einprägung der Staatsverfassung und des politischen Katechismus. Wenn man auch in mehreren Stücken damit einverstanden sein könnte, so thun doch Zwei, die Dasselbe thun, noch nicht Dasselbe. Es kommt auf den Geist und Sinn dabei an. In dieser Beziehung muß aber das Bemühen nach Idealisirung, das tendenziöse Hinarbeiten auf vorwaltend demokratisch-politische Anschauungen, wobei in Befangenheit der Fürstengeschichte leicht schlechthin baares Unrecht angethan wird, als ein weder unseren Schulverhältnissen praktisch entsprechendes, noch unserer Jugend Segen bringendes bezeichnet werden. Körner will natürlich auch neben der Beschäftigung des Gedächtnisses

und der Phantasie, neben Vervollständigung der psychologischen, ästhetischen und logischen Bildung, im Kinde ein sicheres Gefühl für Wahrheit und Tugend, eine theilnehmende Weltanschauung, wahre Humanität angebahnt wissen, aber es zieht sich durch seine Forderungen doch ein sehr kenntlicher Faden der Geringschätzung fürstlicher That und des Suchens nach sozialen und politischen Ideen, die aber den demokratischen Tendenzen adäquat sein sollen, daß, wie lehrreich auch in vielen Stücken die von Körner in seinen weiteren methodischen Andeutungen gegebenen Winke sind, man doch gerechtes Bedenken tragen muß, wie in seinem Dringen auf Idealisirung, so auf Demokratisirung in seiner Art, ihm im praktischen Unterrichte zu folgen. Was er dagegen über Beachtung des poetischen und künstlerischen Interesses im Vortrag der Geschichte im weiteren Verlaufe sagt, verdient alle Beherzigung. Ueberhaupt ist der ganze „Versuch" eben so klar konzipirt, als geistreich durchgeführt; man kann nur manche Postulate und manche Konsequenzen darin nicht anerkennen.

8. F. W. Miquél.

F. W. Miquél hat in seinen „Beiträgen eines mit der **Herbart**'schen Pädagogik befreundeten Schulmannes zur Lehre vom **biographischen Geschichtsunterricht auf Gymnasien**" (Aurich und Leer, Prätorius und Seyde, 1847. 61 S. 7½ Sgr.) eine andersartige Begründung des geschichtlichen Lehrplans aufgestellt, als sie sonst wohl gefunden wird. Gestützt auf Herbart's Pädagogik und Psychologie, aus welcher er umrißlich einige Grund-legende Sätze anzieht, will Miquél die Frucht nachweisen, welche sie schon für die unterste Stufe des Geschichtsunterrichts haben können. Nachdem er zuvor noch für den Geschichtsforscher und Geschichtsschreiber den Standpunkt eines bloßen Chronisten und Pragmatikers verworfen, sich den Forderungen von Gervinus (in seiner „Historik") angeschlossen und gemeint hat, ein Geschichtsforscher habe sich jedes Systems philosophischer Allgemeinsätze zu entschlagen, dagegen den Charakter und die Eigenthümlichkeit jedes Volkes ohne Beimischung geschichtsphilosophischer und teleologischer Ansichten klar zu machen und in sich selbst die Stufen der Geschichtsschreibung zu durchleben, um sich erst vom Gegebenen belehren zu lassen, statt ein fertiges System an das Gegebene heranzubringen, wendet er sich zur pädagogischen Seite des Geschichtsunterrichts. Er verwirft von diesem Standpunkte für die Schule alle sogenannte Wissenschaftlichkeit, Systematik, logische Behandlung und verlangt einen naturgemäßen, der menschlichen Entwickelung entsprechenden Gang und Material der Begriffe, statt fertiger Begriffe, damit der Unterricht ein Erziehungsmittel werde. Als Grundgedanken hält er fest: „Der erziehende Unterricht ergänzt Erfahrung und Umgang", und indem er bei den Fragen: Wie ist die jetzige und wahrscheinlich künftige Lebenslage

des Schülers beschaffen? Wie haben Erfahrung und Umgang vor gearbeitet, und wie werden sie mitarbeiten? Was soll das Unterrichts mittel geben? darauf kommt, daß der Jugendunterricht mit lebendige Veranschaulichung des Einzelnen zu beginnen und nach konzentri schen Kreisen das ganze Gebiet der Geschichte zu durchmessen, vo aller Universalgeschichte abzusehen und überhaupt nichts in de Schule zum Abschluß zu bringen habe, setzt er den pädagogischen Wert der Geschichte darein, daß sie eine Lehrerin aller Menschen, jedes Alter und Standes und jeder Kulturstufe sein kann. Da die Geschichte fü Schulen hauptsächlich in den Interessen des Umgangs wurzele, d sie ferner von den Interessen der Erfahrung das spekulativ und ästhetische nur schwach erregen, obwohl vorbereiten könne un beim empirischen Interesse die meisten Mißgriffe drohen, so mein Miquél, daß die sich folgenden Kurse des geschichtlichen Unterrichts 1) die Ausbildung des sympathetischen Interesses, 2) die Ausbildung des gesellschaftlichen Interesses, 3) die Ausbildung des religiö sen Interesses als Ziel anzusehen hätten. Insofern das sympatheti sche Interesse nun an Personen hafte, sei der biographische Kur sus der passendste Anfang des Geschichtsunterrichts. Nicht an dem all gemeinen Gattungsbegriffe Menschheit, sondern an einzelnen, wirklichen Menschen hafte die wahre Theilnahme. Der richtige Fortgang diese Theilnahme, wobei der Schüler eben sowohl vor Erkältung als Blasirt heit zu schützen sei, entspreche dem Fortgang der Menschheit selbst. Di Jugend der Menschheit stelle sich aber im Griechen- und Römer thume dar; daran solle sich das Herz des Schülers erweitern und zum europäischen Patriotismus erheben. Miquél verlangt die Hülfe de Poesie, um jeden menschlichen Zug verklärter, erkennbarer, der Nachah mung würdiger hinzustellen, und auch entfernte historische Objekte anzu nähern, und meint, die Poesie müsse mehr den analytischen Gang de Erregung der Theilnahme verfolgen, indem sie die Seele sich selbst zer legen lasse, um in sich selbst den Typus menschlicher Regungen zu ent decken. Endigen soll eine solche Theilnahme mit dem Bewußtsein übe den „Gegensatz zwischen dem Zeitalter und dem Vernunftideal dessen was die Menschheit werden könne". Von der Theilnahme am Einzel nen steige dann die Empirie zu der an der Gesellschaft und führ aus der Betrachtung der Lage des Menschen zu den Umständen auf das religiöse Bedürfniß, ohne daß sich jedoch Empirie und religiöse Bedürfniß schon von der untersten Stufe ganz trennen ließen. — Daß Miquél den biographischen Stoff hauptsächlich aus der alten Geschichte nehmen will, rechtfertigt er damit, daß in der mittleren Geschichte die Theilnahme der Knaben schwerer zu erwecken sei, selbst wenn Personen als Träger des Nationalcharakters benutzt und das Staatliche zurückge drängt würde, daß aber in der neueren Geschichte fast unmöglich pas sende Individuen gefunden würden, welche dem Grade der Erkenntniß

und des Empfindungsvermögens der Anfänger entsprächen, wie das gerade in der klassischen Geschichte sei. — Der Verfasser führt dann das Pensum für eine Gymnasial-Quinta näher aus und fordert vom Unterricht, daß er anschaulich, kontinuirlich, erhebend und in die Wirklichkeit eingreifend sei. Was er über den Vortrag, über die Repetition, den analytischen und synthetischen Gang, die Benutzung der römischen Geschichte zur Erweckung des gesellschaftlichen Interesses, die Gruppirung von Entwickelungsmomenten im römischen Leben um die hervorragendsten Männer über ideale Geschichtsauffassung sagt, verdient alle Beachtung. Mit Armin soll die alte Welt beschlossen, die mittlere Geschichte begonnen werden. Für letztere bezeichnet er als Personen, bei deren Biographie sich die „mindesten Uebelstände" im Unterricht fühlbar machten: Alarich, Mohammed, Karl der Große, Alfred der Große, Heinrich I., Heinrich IV., Gregor VII., Gottfried von Bouillon, Friedrich I., Rudolph von Habsburg, Wilhelm Tell, Jeanne d'Arc, Johannes Huß, Guttenberg. Für die neuere Geschichte werden genannt: Columbus, Luther, Wilhelm von Oranien, Gustav Adolph, Prinz Eugen, Karl XII., Friedrich II., Washington, James Cook, Napoleon, Blücher. — Während des ganzen Kursus soll entweder ein geographischer oder ein chronologischer oder ein auf Geistesverwandtschaft beruhender Zusammenhang im Auge behalten werden. — Daß der Verfasser den Beginn mit dem vaterländischen Geschichtsunterricht in höheren Bürgerschulen und Gymnasien verwirft, sucht er damit zu rechtfertigen, daß wir noch keine Nation sind, welche nicht nöthig hätte, ihren Orientirungspunkt bei den Alten zu suchen, um den Ursprung der eigenen Bildung zu finden, daß wir kein patriotisches Volk sind, das fortgehend warmes Interesse an seiner Geschichte und seiner Entwickelung genommen hat, und daß wir keine klare Urgeschichte und verbreitete Kenntniß unserer Geschichtsdenkmäler haben.

Miquél's Darlegungen sind für Gymnasiallehrer jedenfalls interessanter, als für Volksschullehrer, da letztere sich nicht in Miquél's Weise auf die klassische Geschichte des Alterthums einzulassen vermögen; seine Gründe gegen den Anfang mit dem vaterländischen Unterricht sind aber keinenfalls vollwichtig genug, um die Verflüchtigung des deutsch-patriotischen Interesses in europäischem Patriotismus zu rechtfertigen. Die Volksschule kann und darf sich zunächst und vorzugsweise nur mit der vaterländischen Geschichte beschäftigen, zumal da es nicht an Mitteln fehlt, etwaigen psychologischen Unzuträglichkeiten auszuweichen.

9. Dr. W. Adolph Schmidt.

Endlich Professor Dr. W. Adolph Schmidt (vergleiche Allgemeine Schulzeitung 1841, Nro. 58 – 60: „Andeutungen über Methodik beim

Unterricht in der Geschichte"). Nach Erörterung des Wesens der Geschichte und des Wesens des Lernenden bespricht Dr. Schmidt das Wesen der unterrichtlichen Vermittelung. Bei diesem letzteren wird nachgewiesen, daß von einem relativen, proportionellen Gesichtspunkte ausgegangen werden müsse, und daß die nothwendig erforderliche Methode im Allgemeinen eine synthetische sein müsse, wodurch der Schüler in einem stetigen Prozeß allmählig in der Art zu fördern ist, daß zu den Ausführungen, welche der unteren Stufe angehören, regelmäßig Andeutungen von dem auf der höheren Stufe Auszuführenden hinzugefügt werden. — Für das Verhältniß des Lernenden zur Geschichte als Objekt gebe es drei Hauptkategorien, welchen die Standpunkte der unteren, mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten entsprechen: die des Staunens, der Bewunderung und der Wißbegier. Die durchschnittliche Subjektivität der Schüler auf der unteren Stufe ist von der Art, daß ihr Mittheilungen entsprechen, welche Erregung und Befriedigung des Staunens bezwecken. Erst imposante, wunderbare, staunenswerthe Einzelheiten (einzelne Erzählungen aus der allgemeinen Geschichte); dann dergleichen Zusammenhänge (einzelne Charakteristiken und Biographieen aus der allgemeinen Geschichte), — vom materiell Imponirenden zum geistig Imponirenden aufsteigend. Zum Beispiel: Erst Alexander der Große und Friedrich II. mehr als bloße Kriegshelden, Angabe isolirter Thaten und Züge; später beide mehr als volle Charaktere in biographischem Zusammenhange.

Auf der folgenden Stufe ist das Bewunderung-Erregende und Nährende an der rechten Stelle. Großartiges, Merkwürdiges, Erhabenes in erhebender Weise zuerst in Umrissen en gros, nur die Hauptmomente scharf markirend, die Uebergänge leise andeutend (Ueberblick der allgemeinen Geschichte), dann detaillirte Ausführungen einzelner Hauptmomente, Massen, Gruppen oder Perioden (alte, mittlere, neuere Geschichte mit nöthigen Wiederholungen), und zwar vom materiell Bewundernswerthen zum geistig Bewundernswerthen aufsteigend; zum Beispiel Alexander und Friedrich II. nun mehr als großartige Wendepunkte in der allgemeinen Entwickelung der Geschichte, so wie im Zusammenhange auch mit den inneren, sittlichen und Kultur-Zuständen ihrer Zeit. Solche spezialgeschichtliche Detaillirung führt dann zur obersten Stufe bewußter Wißbegier, der nach dem faktisch und ideell Wissenswerthen im Konnex der Weltgeschichte verlangt. — Dr. Schmidt berührt unter den Unterrichtsmitteln auch den Schülervortrag als sehr wesentliche Uebung. Dieser soll Beweis für die Tiefe der Erfassung des Unterrichts von Seiten der Schüler liefern und deren Darstellungsvermögen, so wie die Gewandtheit und Logik ihres Ausdrucks bilden. Die Kritik soll die Rede des Schülers nicht unterbrechen, aber dem allzuguten, auf bloßes Wortgedächtniß der Schüler gestützten Er-

zählen soll gesteuert werden, um kopflose Nachbeterei zu verhüten und dagegen denkende Köpfe zu bilden. — Ein sehr wahres, praktisches Wort!

So weit diese Stimmen und mannigfach wechselnden Ansichten praktischer Geschichtskenner und Lehrer in Schulen. Sie geben zu denken. Wie Pädagogen, ohne gerade Geschichtslehrer zu sein, zum Beispiel Niemeyer, Schwarz, Zerrenner, Harnisch, v. Raumer, Gräfe, Curtmann und Andere mehr, sonst noch über Geschichtsmethode in den verschiedenen Schulen denken, das ist leicht in deren Handbüchern der Erziehung und Unterrichtskunst nachzulesen. Ferner vergleiche man noch:

1. Hergang's „pädagogische Real-Enzyklopädie" (Grimma 1840 – 1844, Artikel „Geschichte"). Als Hauptzweck wird der religiöse genannt, woneben noch lebendige Theilnahme an dem Geschicke der Menschheit und ein echt weltbürgerlicher Sinn geweckt werden soll, aus welchem edle Vaterlandsliebe und patriotischer Sinn entspringen. Es werden drei Kursus bezeichnet, von denen der erste sich an die biblischen Geschichten des Abraham, Isaak, . . . Moses, Josua . . . David, Salomo u. s. w. anschließen und die wichtigsten Personen bis auf Napoleon biographisch durchnehmen soll, um das geschichtliche Interesse zu wecken und die ersten Anhaltepunkte darzubieten. Der zweite soll die wichtigsten Weltbegebenheiten nach ihrem Ursprung und Verlaufe darstellen, wobei der Stoff nach Zeiträumen geordnet werden und das Einflußreichste an feste Jahre geknüpft werden soll. Der dritte soll noch einmal das Ganze durchgehen, um den Nachweis zu führen, wie Gott das Menschengeschlecht von Stufe zu Stufe weiter geführt habe. — Dem Artikel fehlt rechte Kernigkeit und Eindringlichkeit; er ist nur sehr rudimentär gehalten.

2. Reinbott, in seinem Aufsatz „über die Methode des Geschichtsunterrichts, in Bezug auf Fr. Kapp's Ansichten" (Rheinische Blätter, Jahrgang 1835, Band 12), stimmt Kapp's Ansichten bei und widerlegt einige Einwürfe gegen dieselbe. (Vergleiche oben V. A. 1.)

3. Dr. Lamey, in seinen Worten „über Geschichtsunterricht" (siehe das Programm der Bender'schen Anstalt zu Weinheim 1843. Vergl. Dr. Wagner's Referat in der Allgemeinen Schulzeitung 1843, Nro. 156), will den Grundsatz, daß alle Erkenntniß von sinnlicher Wahrnehmung ausgehe, auf den ersten geschichtlichen Unterricht angewendet wissen. Es sollen viel Bilder, die historischen Denkmäler der Umgebung und dergleichen angeschaut werden, und der Unterricht soll mit vorläufiger Nichtberücksichtigung der Chronologie einen nicht mannigfaltigen Stoff durch episch ausführliches, gemüthliches und deutliches Erzählen und Wiedererzählen nach biographischer Methode (welche gegen Dr. Haupt gut vertheidigt wird) den Kindern unvergeßlich machen. Dieß

kann nur erwartet werden, wenn das zu Erlernende den Kindern durch den Unterricht ein innerlich Erlebtes wird. Darauf stützt Dr. Lamey manche Folgerungen in Betreff des Lehrbuchs. Er schließt auch weiter auf den zu behandelnden Stoff, und wählt das, was (wie Dahlmann sagt) „von den Erlebnissen der Menschheit in die Gegenwart mündet", dabei objektiv und subjektiv von Wirkung und geschichtlich zweifelfrei ist. Dahin stellt er zuerst die biblische Geschichte, aber nicht, wie Dr. Eyth, diese allein, sondern auch Kriegs- und Schlachtengeschichten und dergleichen von anderen Völkern. Er unterscheidet eine biographische, eine ethnographische und eine universalgeschichtliche Stufe; die erste verlegt er auf die beiden untersten Klassen (biblische Geschichte und Biographieen aus der alten Geschichte), die zweite auf die beiden mittleren (griechische Geschichte; römische Geschichte), die dritte auf die obersten Klassen, welche auch gemeinschaftlich die deutsche Geschichte dabei gehörig betreiben sollen. — Aus dem Anfangsunterricht will er alle Uebertreibung und alle Reflexionen verbannt wissen.

4. Direktor Schubart redet in der Abhandlung „über Geschichtsunterricht" (in der ersten Ausgabe des „Wegweisers" von Diesterweg) einem Verfahren das Wort, welches dem in vorliegender Arbeit vertretenen diametral entgegen ist, indem er von Anfang an die Kunde der Volkszustände und Volksverhältnisse, neben allgemeinen Uebersichten, gepflegt wissen will. Diese Methode widerstrebt dem kindlichen Bildungsgange, zumal dem des Volksschülers.

5. Dr. Ch. Weiß in seinen „Erfahrungen und Rathschlägen", Band II (Halle 1839, Seite 134 — 136, Seite 143 — 147) und Band IV (Halle 1845, Seite 44, 66 — 79) stützt den geschichtlichen Volksschulunterricht auf die biblischen Geschichten. Während die ältere, vorchristliche Geschichte in einer auch in der Volksschule ihr nothwendig zu gönnenden besonderen Stunde für sich gelehrt werden soll, soll die neuere an die Erdkunde angeschlossen werden, nachdem eine Darstellung des gegenwärtigen nationalen und staatsbürgerlichen Zustandes des jedesmal zunächst in Rede stehenden Volkes vorgeschickt ist, weil der historische Unterricht, ohne vorgängige Kunde des Jetzigen, in den Schülern keine Anschauung fände, woran er sich anlehnen könnte. Die biblische und christliche Religionsgeschichte soll dabei Typus und Norm werden für die allgemeine Menschen- und Völkergeschichte, worin die chronologische und synchronistische Ordnung vorherrschend sein und die Hinweisung des Lehrers auf sittliche Zwecke im Schüler die Ahnung der Idee von göttlicher Erziehung des Menschengeschlechts anbahnen soll, um richtige Weltansicht, Gemeingeist und Frömmigkeit zu begründen. Die Perioden der allgemeinen Geschichte sollen nach denen der israelitischen Geschichte gesetzt, die Mittheilungen über fremde Völker nur so weit, als sie in der heiligen Schrift gegeben und bei der Verbreitung des Christenthums ganz nahe gerückt sind, in der Volksschule aus-

gedehnt werden. Der Befestigung dienen Tabellen. Im Uebrigen werden Lebensbeschreibungen, nicht Völkergeschichten, verlangt, namentlich aus der Geschichte des eigenen Volkes älterer und neuerer Zeit. Die größeren, gleichzeitigen Volksbewegungen werden dabei erwähnt.

6. Böttger: „Bemerkungen über Zweck und Methode des Geschichtsunterrichts," im Programm der Realschule im Waisenhause zu Halle für das Jahr 1841. (cf. Alfr. Gilbert: „Einige Bemerkungen über Bedeutung, Umfang und Inhalt des Geschichtsunterrichts in Realschulen; im vierten Bericht der Realschule zu Annaberg.)

7. v. Grube: „Die Einheit des Gymnasialunterrichts nebst einer hieraus hervorgehenden Anordnung und Methode desselben", in Mager's pädagogischer Revüe 1845, Band XI, Seite 321 ff., so weit darin die stufenweise Vertheilung des Geschichtsunterrichts, für den, als einen Theil des gesammten Realunterrichts, der Religionsunterricht als Mittelpunkt angesehen wird, in Betracht kommt. Für den Anfang ist die biographische Behandlung gefordert. (Biblische Geschichte des Alten Testaments. Alte Geschichte. — Biblische Geschichte des Neuen Testaments. Mittlere und neuere Geschichte. — Deutsche Geschichte. — Die Erlösungsgeschichte. Alte Welt, besonders Griechen und Römer. — Geschichtliche Entwickelung des christlichen Dogma's und der christlichen Kirche. Mittlere, neuere und neueste Geschichte. — Griechische und römische Geschichte.), ohne dabei das ethnographische Element außer Acht zu lassen. (Siehe besonders a. a. O. Seite 341 — 345.)

8. C. L. Mencke: „Bedeutung und Methode des Gymnasialunterrichts in der Geschichte ꝛc." (Weilburg 1840), und das Referat darüber in Mager's pädagogischer Revüe 1841, Band III, Seite 481 ff. Der vaterländische Geschichtsunterricht hat geringere Berücksichtigung gefunden; aber die neuere und neueste Geschichte ist lebhaft vertreten.

9. Dr. Kruse's „Schulrede über die Bedeutung des Geschichtsunterrichts, namentlich zu unserer Zeit und auf Realschulen" (Allgemeine Schulzeitung 1848, Nro. 66) verbreitet sich über den Werth, die Methode und die Erfolge des geschichtlichen Unterrichts. In Betreff der Methode wird eine Geschichte als Moral in Beispielen, als bloß lehrreiche Unterhaltung und als bloßes ästhetisches Kunstwerk verworfen; ebenso eine bloße Nomenklatur. Geschichte soll um ihrer selbst willen gelehrt, und mit möglichster Objektivität das Was? Wo? Wann? feststellen. Das Wie? ist von der Auffassungsweise abhängig, das Warum? wird offenbar, „wenn die Todten auferstehen". Als höchste Aufgabe wird genannt: Klare Vorstellung vom Gange der Begebenheiten (klare Uebersicht und Zusammenhang im Ganzen, Einsicht nur in einzelnen Zeitabschnitten) und Aufsuchung der Gründe und Ursachen für diesen Gang. Als erste Aufgabe dagegen: Orientirung im Gebiete der Geschichte, Gewinnung des Zusammenhangs der Begebenheiten und An-

eignung des Geistes, nachdem man Meister der Form geworden ist. Dabei soll das Gedächtniß, der ordnende Verstand und die Phantasie beschäftigt, und als schönste Frucht des Unterrichts ächte Vaterlandsliebe erzielt werden. Dr. Kruse bezeichnet drei Stufen; die erste befaßt sich mit Personen, die mit Wärme als Lichtpunkte auch in ihren Schattenseiten geschildert werden sollen (Plutarch's Biographieen); die zweite geht auf Begebenheiten (Weltgeschichte) ein, namentlich äußere, und stellt große Waffenthaten (Kreuzzüge, dreißigjährigen Krieg; siebenjährigen Krieg; Befreiungskriege) und Entdeckungsfahrten in den Vordergrund; die dritte entfaltet Zustände, in denen die großen Interessen der Völker sich bewegen (Perikles Zeit. Entwickelung der römischen Republik und ihr Verfall durch Korruption und Ueberfeinerung. Das christliche Mittelalter. Der Glanz der schwäbischen Kaiser. — Die Rechtsverdrehungen und Gesetzesverknöcherungen der neuesten Zeit 2c. 2c.). Er will repräsentative Beispiele, um welche sich Verwandtes gruppiren läßt (einen römischen Imperator; einen Fürsten [aus Ranke's „Fürsten und Völker" 2c.], die französische Revolution 2c.). — Das Ganze ist äußerst beherzigenswerth.

10. Prange: Die Grundsätze und die Praxis des geschichtlichen Unterrichts (Rheinische Blätter 1842, Band 25) und den zeitgemäßen Geschichtsunterricht 2c." (Rheinische Blätter 1840, Band 22); und Dessen: Der geschichtliche und geographische Unterricht (Nacke's pädagogischer Jahresbericht; erster und zweiter Jahrgang 1846 und 1847).

11. P. Heuser („Das Volksschulwesen in der Kolonie Schönau, oder belehrende Unterhaltungen über Erziehung und Unterricht." Elberfeld, Büschler, 1850. 1½ Thlr.; 53. 54. 55. Kapitel, Seite 368 — 384) vindizirt der Volksschule, außer der biblischen und etwas Kirchengeschichte, nur die vaterländische, d. h. deutsche Geschichte, die ohne alle erzwungenen religiösen, moralischen und politischen Zwecke rein, geist- und gemüthvoll in lebendiger, ergreifender Darstellung erzählt werden soll. Der erste Geschichtsunterricht soll in Biographieen großer, edler Männer des Vaterlandes bestehen; dann soll die Geschichte des angestammten Staates und dann die deutsche Geschichte ethnographisch folgen. Nur für die oberen Klassen höherer Schulen nimmt er die synchronistische Methode in Anspruch. Vom Lehrer fordert er: a) vollständige und sichere Kenntniß der wichtigsten geschichtlichen Thatsachen und Begebenheiten, b) vorzügliche Geschicklichkeit in der mündlichen Darstellung, c) ein gebildetes, für alles Große, Edle und Schöne leicht empfängliches, begeisterungsfähiges Gemüth. Vom Schüler verlangt er eine, nach einer guten synchronistischen Uebersicht erworbene treue Bekanntschaft mit den wichtigsten, geschichtlichen Ereignissen. — Einen vollständigen Plan legt er nicht dar.

12. Weißgerber hat in seinen Worten über den „Unterricht in der vaterländischen Geschichte rc.“ vom Standpunkte der deutschen Nationalität nichts der Rede Werthes gesagt.

VI. Ordnung des geschichtlichen Unterrichts-Materials.

Lehrgang.

Die leitenden Grundgedanken, wonach die hier gegebene Ordnung des geschichtlichen Materials für den Unterricht festgestellt ist, sind folgende: 1. Vertheilung des gesammten geschichtlichen Unterrichtsstoffes auf bestimmte Altersstufen des Kindes, mit Rücksicht auf die damit Schritt haltende Gesammt-Entwickelung. 2. Gehörige Orientirung auf dem Schauplatze der Geschichte. 3. Gruppirung der einzelnen Thatsachen und geschichtlichen Entwickelungen um die in ihnen am meisten hervorragenden prägnanten Personen. 4. Ungezwungene Anknüpfung der Geschichte der heidnischen Völker der vorchristlichen Zeit an die göttliche Offenbarung in der heiligen Geschichte, theils um die Geschichte der heidnischen Völker gerade im Lichte der göttlichen Offenbarung *) vorzuführen, theils aus Rücksicht auf die beschränkte Lehrzeit; — so wie Anknüpfung der Geschichte der Völker der christlichen Zeit an die hauptsächlichsten Erscheinungen des kirchlichen und bürgerlichen Lebens, mit besonderer Rücksicht auf die vaterländische Geschichte. **) 5. Festhaltung der natürlichen Zeitfolge; also Beginn

*) Es wird dadurch den Kindern am sichersten klar, daß Gott im Himmel eigentlich alle Geschichte macht, d. h. Plan und Riß nach seinem Rathschluß bildet, und die Menschen dann dieselbe nachleben. So wird die Menschengeschichte das Gewand der Gottesgeschichte und die Geschichte des göttlichen Reiches auf Erden der Kern und Stützpunkt der Geschichte aller Völker. — Dr. Vilmar („Schulreden über Fragen der Zeit“) sagt hierzu: „Für die gesammte Weltgeschichte und ihre Auffassung tritt das Evangelium auf das Deutlichste in den Alles bestimmenden Mittelpunkt. Nur in sofern es eine Erlösung giebt, giebt es eine göttliche Weltregierung und Vorsehung, und eine Welt-, Völker- und Menschen-Geschichte. Ohne die Anerkennung der göttlichen Weltregierung zerfällt die Geschichte in eine Masse von unnützen, verkehrten Einzelheiten.“

**) In dieser Beziehung stimmt das, was hier unten im Lehrgang schon im Jahr 1837 aufgestellt ist, in allen wesentlichen Zügen mit dem überein, was der ehrwürdige Veteran, Geheimerath Dr. Ch. Weiß, im vierten Bande seiner „Erfahrungen und Rathschläge“ (Halle 1845), Seite 66 ff. anempfiehlt, ganz überein; nur daß hier im Interesse der Landschulen nur ein Minimum bezeichnet ist, und drei Kurse gestattet sind, deren erster bloß biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments umfaßt und keine chronologische Folge verlangt, indeß der zweite und dritte sich bloß in der Ausführlichkeit unterscheiden, die chronologische Folge und Eintheilung in ihr

mit dem Alterthume, welches durch die Einfachheit der Lebensverhältnisse (im Gewande des Familienlebens), durch deutlicheres Hervortreten der Persönlichkeiten und schärfere Ausprägung ihrer Charaktere, so wie durch leichtere und klarere Erkennung der Motive ihrer Handlungen zum elementaren Anfang besonders geeignet ist. 6. Wiederholende Umfassung des auf jeder Stufe Behandelten auf der nächst höheren, verbunden mit öfteren wiederholenden Rückblicken auf jeder Stufe.

Vorbereitung.

Anschauung der einfachsten Lebensverhältnisse der nächsten Umgebung des Kindes zur Begründung des Verständnisses fremdartiger Lebensverhältnisse und außerordentlicher Begebenheiten. Den Stoff bieten:

1. Die einfachen Lebensverhältnisse einer Familie (Stellung der Familienglieder zu einander; Stand und Beschäftigungsart der Eltern, Verkehr mit anderen Leuten; Gottes Ordnung und äußeres Bedürfniß die Grundlage und das Band der Familien-Gemeinschaft; frommer, rechtschaffener Sinn die Quelle des Familien- und allgemeinen Glückes).

2. Die einfachen Wechselverhältnisse in einer kirchlichen und bürgerlichen Gemeinde. (Wechselverhältnisse zwischen dem Seelsorger, dem Schullehrer und den Gemeindegliedern. Bethätigung des kirchlichen Sinnes der Gemeindeglieder in der Sorge für Kirche und Schule, für Arme und Nothleidende; Christen (evangelische, katholische), Juden; Nothwendigkeit der Gottesfurcht zur Wohlfahrt der Einzelnen und der Gemeinde. — Wechselverhältnisse der bürgerlichen Obrigkeit und der Einwohner; polizeiliche Sorge für Ordnung, Ruhe, Schutz und Förderung friedlicher Beschäftigungsarten; Militär, Gerichtspersonen; Edelmann, Graf, Fürst; Nothwendigkeit der Ruhe und Ordnung für das äußere Wohl des Einzelnen und der bürgerlichen Gemeinde.) — Es genügen wenige Stunden, diesen vorbereitenden Stoff unterrichtlich zu verarbeiten.

Recht eintreten lassen (1. Zeit vor Christus und 2. Zeit nach Christus; jede mit drei Epochen: 1. a) bis Abraham, b) bis David, c) bis Christus; — 2. a) bis Karl den Großen, b) bis Luther, c) bis heute), und die allgemein geschichtlichen Thatsachen mit in sich aufnehmen, wobei diejenigen am meisten herausgehoben werden, welche mit der Kirchengeschichte in nähere Berührung treten.

Erste Altersstufe.

(Fünftes bis achtes Lebensjahr.)

Erste Hälfte.

Einzelne Geschichten aus der heiligen Geschichte des alten und neuen Testaments, mit Beachtung des Kirchenjahres.

Zweite Hälfte.

Geschichten aus der heiligen Geschichte des alten und neuen Testaments in chronologischer Folge.

Auf dieser Stufe ist der geschichtliche Unterricht in der Art mit dem Christenthums-Unterricht zu verweben, daß die Zwecke des letzteren überall vorwalten. Für die geschichtlichen Zwecke wird hierbei zugleich gearbeitet, indem durch das Kennenlernen der Lebensgeschichte der biblischen Personen der Sinn für die Geschichte und die Freude daran erweckt wird. Dadurch, daß anfänglich, ohne äußerliche chronologische Folge, die Geschichten den jedesmaligen bedeutsamen Zeiten des Kirchenjahres angepaßt und also korrespondirende Geschichten des alten und neuen Testaments nebeneinander *) behandelt werden, ist es möglich, die einfachsten und faßlichsten derselben für den ersten Anfang auszuwählen. Später ist's erforderlich, die chronologische Folge, der besseren inneren Verknüpfung wegen, ordentlich festzuhalten.

Den Stoff für diese Stufe liefert jede gute Bearbeitung der biblischen Geschichten, wie die von Zahn, Preuß, Rauschenbusch, Rickli, Kohlrausch, Fiedler und Anderen, die aus Basel, Calw, und andere. In Zahn's weitverbreiteten biblischen Historien weis't das Inhaltsverzeichniß gleich die Vertheilung nach dem Kirchenjahre nach. Auf die Trinitatiszeit sind sämmtliche alttestamentliche Geschichten vertheilt. Auf die Adventszeit kommen die Geschichten aus dem Leben Jesu bis zu seinem zwölften Lebensjahre; auf die Neujahrszeit die Geschichten von Johannes, der Taufe Jesu und dessen Versuchung; auf die Epiphaniaszeit die Geschichten von der Sammlung der ersten Jünger bis zu der vom kananäischen Weibe; auf die Fastenzeit bis Ostern die weiteren Geschichten bis zu der von den Jüngern von Emmaus; und auf die Zeit bis Pfingsten die Geschichten von den Erscheinungen Jesu und seiner Himmelfahrt an, durch die in der Apostelgeschichte enthaltenen hindurch bis zu dem Tode des Paulus und Petrus, zur Zerstörung Jerusalems und zu dem Tode des Apostels Johannes. — Eine verwandte gute Vertheilung des Stoffes, mit Rücksicht auf Zahn's biblische Historien, findet sich in des Generalsuperintendenten Johann

*) Zahn läßt diesen Wechsel in der Unterklasse auch gelten. (Vergleiche Zahn: „Ein Wort über Zahn's biblische Historien." Meurs 1837. Seite 22.)

Friedrich Möller: „Unterlagen in der Gottes-Erkenntniß in der christlichen Volksschule." (Manuskript für die Lehrer des Kreises Erfurt 1835.) Seite 27 — 30. — Wer auch auf die wichtigen Abschnitte des bürgerlichen Jahres Rücksicht nehmen will, der findet in Hänel's „freundlichen Stimmen an Kinderherzen" viele beachtenswerthe Fingerzeige.

Zweite Altersstufe.

(Achtes bis zehntes Lebensjahr.)

Erste Hälfte.

Vollständigere Behandlung der biblischen Geschichten, in chronologischem Zusammenhange mit den wichtigsten Zeitangaben und mit genauer Beachtung derjenigen merkwürdigen Männer und Begebenheiten aus der Spezialgeschichte anderer Völker, welche mit jenen Geschichten enge zusammenhangen.

Zweite Hälfte.

Geschichten aus der Kirchengeschichte bis zur vollendeten Annahme des Christenthums unter den deutschen Völkerschaften, mit hauptsächlicher Berücksichtigung der Personen und Begebenheiten aus der allgemeinen Geschichte, welche am einflußreichsten auf die Gestaltung des kirchlichen Lebens und dessen Verbreitung eingewirkt haben.

1. Allmählig treten jetzt die eigentlichen geschichtlichen Zwecke mehr in den Vordergrund. Zu der sachlichen Erweiterung der biblischen Geschichten und ihrer engern chronologischen Verknüpfung tritt eine einfache Gruppirung derselben nach Perioden, zum Behuf leichterer Uebersicht. Eine solche, recht brauchbare findet man z. B. in des verstorbenen Seminardirektors in Münchenbuchsee Rickli „biblischer Geschichte" für die unteren Schulklassen und in dessen „Geschichte und Lehren der heiligen Schrift" für die reifere Jugend, welche, die Erweiterungen abgerechnet, im geschichtlichen Theile mit dem erst genannten Werke fast wörtlich übereinstimmt. (Beide Werke: Bern, Hallberger, 1837.)

Was die genauere Beachtung derjenigen merkwürdigen Männer und Begebenheiten aus der Spezialgeschichte anderer Völker anlangt, welche mit der biblischen Geschichte eng zusammenhangen, so erfolgt dieselbe stets an der der angegebenen Zeit entsprechenden Stelle. Zur Orientirung in der Lokalität ist übrigens der Gebrauch geeigneter Wandcharten nunmehr wünschenswerth. — An Sem reihen sich die Völker Asiens, an Ham die Völker Afrika's, an Japhet die Völker Europa's.

An Abraham, Joseph, Moses knüpfen sich Geschichten aus Aegypten und Chaldäa. (Zurückweisung auf den Ursitz aller ägyptischen Kolonien und auf die Geschichte der größten dieser Kolonien. Natur des Landes, Werke und religiöse Vorstellungen des Volkes. — Pharaonen; Sesostris. Zwölfherrscher. Psammetich. — Alt-Babylonien; Nimrod; Babylonischer Thurm; Chaldäischer Götzendienst. — Hinweisung auf die Indier, ihre Einrichtungen und Werke. — Alt-Assyrien; Ninus; Semiramis; Ninyas; Sardanapal.) — An David und Salomo knüpfen sich Geschichten aus Syrien und Phönizien; an spätere israelitische und jüdische Könige und Propheten wiederum Geschichten aus Neu-Assyrien, Neu-Babylonien, Aegypten, Medien und Persien. (An Pekah — Tiglath-Pilesar; an Hoseas — Salmanassar; an Hiskias — Sanherib; an Josias — Necho und Nebukadnezar (Nabopolassar; Dejoces); an Daniel — Nabonned oder Belsazar und Cyrus (Astyages. — Crösus, Solon); an Serubabel, Esra und Nehemia — Cambyses (Amasis und Psammenit) und Darius. — Damit wird der Uebergang zu Geschichten aus dem Leben des griechischen Volkes vermittelt. Nun schalten sich einige kürzere Skizzen aus der griechischen Mythe und Geschichte ein; etwa die eine und andere von folgenden: Argonautenzug. Trojanischer Krieg. (Orakel. Festspiele). Lykurg. (Drako). Solon. Pisistratus. (Milesier. Aristagoras. — Darius. —) Miltiades. Leonidas. Themistokles. Aristides. (Pausanias). Perikles. Alcibiades. Socrates. Epaminondas. Pelopidas. Demosthenes. Philipp von Macedonien. Alexander d. Gr. im Kampfe gegen Darius lenkt den Blick wieder auf Judäa zurück. Von Alexanders Tod wird (etwa über Antipater; Ptolemäus; Seleukus) bald zu den Makkabäern (Antiochus IV.) übergegangen, von denen aus durch Herodes eine Anknüpfung an die römische Geschichte gegeben ist.

Aehnlich wie bei der griechischen Geschichte werden aus der römischen einige Hauptzüge hervorgehoben. Zur Wahl Folgendes: Romulus (römische Könige); Brutus, Porsena), Horatius Cocles. (Patrizier, Plebejer). — Camillus. Brennus. (Decius Mus). Pyrrhus. — Karthago (Regulus). Hamilkar Barkas — Hannibal; die Scipionen. (Fabius, Cannä, Zama. Philipp III. Perseus. Antiochus III.). Cato. Gracchen. (Jugurtha). — Marius. Cimbern und Teutonen. Sulla. — Pompejus. (Judäa's Unterwerfung). Cäsar. Brutus. — Antonius. Octavianus Augustus führt zuletzt auf den eigentlichen Brennpunkt aller Geschichte, den Weltheiland Jesus Christus zurück. *)

---

*) Mit dieser speziellen Angabe soll weder gemeint sein, daß der ganze Verlauf der römischen und griechischen Geschichte in nuce an dieser Stelle mitgenommen, noch daß das heidnische Leben aus heidnischen Gesichtspunkten betrachtet werden soll, sondern von dem einen und andern Moment soll, wie von einem Mittelpunkte aus, das daran sich leicht Anreihende der Geschichte dieser beiden hochberühmten alten Völker mit abgelangt und zwanglos Alles unter den Strahl des Lichts gerückt werden, von welchem die heilige

— Von Zeit, Kraft und Geschick hängt es ab, ob und wie viel aus fremder Geschichte in die biblische Geschichte mit zu verweben ist. Die Regel bleibt, daß durch das Fremde die heilige Geschichte selbst nirgends völlig verdunkelt, und daß die Auffassung der letztern weder in ihrem Wesen noch in ihrer erforderlichen Vollständigkeit beeinträchtigt werden soll.

Noch mehr als in dem „Ueberblick über die Geschichte der alten Völker" in Professor Dr. Stern's „Natur-, Menschen- und Völkerkunde und deren Geschichte rc." (Karlsruhe 1839) Seite 443 — 473, worin recht gute, hierher gehörige Winke enthalten sind, ist die oben angedeutete Verknüpfung in der sehr empfehlenswerthen Weltgeschichte von Dr. H. Dittmar (vierte Auflage, Heidelberg 1849) im Auge behalten. *) Ist die Idee dieser Verknüpfung erst fest gefaßt, so wird es nicht schwer, sowohl mit Hülfe der alttestamentlichen Geschichtsbücher, als mit Hülfe umfassender Geschichtswerke, namentlich der in neuerer Zeit bearbeiteten Biographieen aus der Weltgeschichte, den speziellen Stoff zu einzelnen weiteren Ausführungen zurecht zu legen. Ganz fertig für direkte Anwendung zugerichtet findet man diesen Stoff gegenwärtig noch nicht.

2. Als Fortsetzung der heiligen Geschichte folgen dann Geschichten aus der Kirchengeschichte, übersichtlich gruppirt und mit gelegentlicher Einflechtung allgemein geschichtlicher Momente. — Die nächsten Anhaltepunkte bieten: die Berufung der Apostel, ihre Aussendung unter das Volk Israel, das Pfingstfest, die erste christliche Gemeinde zu Jerusalem, deren äußere Schicksale (Stephanus, Jacobus d. Aelt.), die Apostel und Apostelgehülfen, (Anfang der Bekehrung heidnischer Völker), die Zerstörung Jerusalems (Titus), die Kirchenväter, Kirchenlehrer und Märtyrer während der Christenverfolgungen unter den römischen Kaisern; (Nero — Paulus; Petrus; — Domitian — Johannes; — Trajan — Clemens von Rom; Ignatius; — Marc Aurel — Justinus; Polykarp; Pothinus; Irenäus; (Attalus — Blandina); — Septimius Severus — Leonidas; (Origenes); Perpetua — [Maximin. Decius]; Valerian; — Cyprian —; Diocletian); der mehrseitige Einfluß der Verfolgungen auf die Christengemeinden. Paulus aus Thebais; Antonius; Mönche; Nonnenklöster.

In einem zweiten Abschnitte ließe sich der Stoff um folgende Mittelpunkte sammeln: Constantin d. Gr.; Kirchenversammlungen; Athanasius (Arius). Nestorius (Cyrillus) u. A. — Basiliken. Bilder. Wallfahrten. Mißbräuche. — Julian Apostata. — Deutsche Völker. Wulfila. — Völkerwanderung. — Theodosius d. Gr. Ambrosius, Chrysosto-

Geschichte durchleuchtet und durchströmt wird. Eine andere Beleuchtung ist in unsern Schulen schlechthin unzulässig. (Vergleiche Dr. Vilmar's schon oben genannte „Schulreden". Seite 7.)

*) Siehe unten die Lehrmittel.

mus. Augustinus. Leo d. Gr. und die römischen Bischöfe; (Attila); Chlodwig und die Franken (Remigius). Benedict von Nursia. Gregor d. Gr. (Abt Augustin): Römische Päpste (Zacharias. Stephan. Hadrian I. Leo III.); Mohammed und die Ausbreitung seiner Lehre. Die Apostel der Deutschen (Columban. Gallus. Kilian. Emmeran. Rupert. Willibrod. Gebrüder Ewald. Suidbert). Bonifacius (Karl Martell. Pipin); Karl d. Gr. (Sachsen. Warnefried. Alcuin). Bilderstreit. Leo der Isaurier. Irene. Theodora. Griechische und römische Kirche. Das Christenthum im Osten und Norden Europ'as. (Ansgar. Cyrillus und Methodius. Kaiser Otto I. Adalbert von Prag. Olaf der Heilige um's Jahr 1000.) — Es versteht sich von selbst, daß nicht unter allen Umständen dieß Alles genommen werden kann.

Den hierhergehörigen Stoff liefert jedes gute populäre kirchengeschichtliche Lehrbuch, z. B. die Bearbeitung der Geschichte der christlichen Kirche von Leipoldt, Winter, Zahn, Rauschenbusch u. A. (Siehe diese unten bei den Lehrmitteln.)

Dritte Altersstufe.

(Zehntes bis zwölftes Lebensjahr.)

Erste Hälfte.

Geschichten aus der deutschen Geschichte, mit besonderer Berücksichtigung desjenigen Volksstammes und Staates, dem die Kinder angehören — des preußischen, sächsischen und anderen —, von der vollendeten Annahme des Christenthums unter den deutschen Völkerschaften an bis zur Reformation.

Zweite Hälfte.

Geschichten aus der Zeit der Reformation und der Glaubenskämpfe bis zum Wiedererwachen des regeren christlichen Lebens am Schlusse des vorigen Jahrhunderts.

1. Im Allgemeinen ist der Weg auf dieser Stufe schon geebneter, er ist öfter betreten und darum bekannter; die Vorarbeiten sind zahlreicher und zur praktischen Benutzung bereits verschiedentlich zurecht gelegt. Den besten Anknüpfungspunkt bietet Karl der Große. Bis auf seine Zeit wird die Urgeschichte des deutschen Volkes etwa in einzelnen von folgenden kurzen Skizzen nachgeholt: Das alte Deutschland. Die alten Deutschen; ihr privates und öffentliches Leben; ihre religiösen Vorstellungen. Aelteste deutsche Völker und ihre Wanderzüge. (Cimbern und Teutonen.) Ariovist und Cäsar. Marbod. Armin und Varus. Die großen deutschen Völkervereine. (Alemannen. Franken. Sachsen. Go-

then.) Völkerwanderung. [Westgothen. (Fridigern. Alarich.) Vandale Angelsachsen. Geiserich. (Hengist und Horst. Abt Augustin. Bed Alcuin. Alfred der Große. Hunnen; Attila. — Bischof Leo der Große. Odoaker. Theodorich der Große. — (Belisar.) — Alboin. (Longobarde Bischof Gregor I.) Chlodwig. (Remigius.) Missionsbestrebungen d ausländischen Glaubensboten unter den Deutschen (Erinnerung an d zweite Stufe). Haushofmeister: Pipin; Karl Martell; Pipin (Zacharias

Nun Karl der Große im vollständigeren Lebensbilde, nicht blo als Krieger und Kaiser, sondern auch mit Beobachtung seiner kirchlichen Schöpfungen. (Bürgerliche Einrichtungen. Kulturzustand. Desiderius, Leo III.) Ludwig der Deutsche. Heinrich I. Kaiser Otto I (auch als Beförderer der Ausbreitung des Christenthums unter den Slaven. — Wachsendes Ansehen der Geistlichen.) Konrad II. (Faustrecht Gottesfrieden.) Heinrich III. (Kraft und Willkür bei der Beschränkun der Macht der Vasallen und der Ungebühr der Päbste.) Heinrich IV (Seine Erzieher; sein häusliches Leben; seine Verhältnisse zu den Sachsen. Demüthigung.)

Gregor VII. gegen Heinrich IV. (Gregor's Anmaßung und konsequente Verfolgung des Planes der Erhebung der geistlichen Gewal über die weltliche (Verbot der Simonie und Investitur. Cölibat.), vor seinen kühnen Nachfolgern weiter geführt. (Kaiser Heinrich V. Paps Calixt II. Hadrian IV. Alexander III. Innocenz III. und IV. und Bonifacius VIII. — Der erste Kreuzzug. (Anlässe und Vorbereitungen dazu im Morgen- und Abendlande. Peter der Einsiedler. Gottfried von Bouillon. Das mittelalterliche Ritterthum. Sänger. Dichter. Mönchs- und Ritterorden. Johanniter. Templer. — Franziskaner. Dominikaner und Andere.) Die wichtigsten der folgenden Kreuzzüge (Kaiser Konrad III.; Richard Löwenherz; Philipp August). Kaiser Friedrich I.; seine Kämpfe in Italien. Nächste Nachfolger. (— Friedrich II., sein bewegtes, reiches Leben, im Kampfe gegen die Hartnäckigkeit der Päpste und die Vorurtheile seiner Zeit. Trauriges Ende seiner Kaiserfamilie.) Kirchliche und bürgerliche Folgen der Kreuzzüge. (Irrlehren. Reliquiendienst. Inquisition. — Conrad von Marburg.) Wohlthätiger Einfluß auf Handel, Kunst, Gewerbe und Erhebung eines freien Bürgerstandes. — Erste Vorläufer der Reformation: Bernhard v. Clairvaux, Petrus Waldus und die Waldenser. — Albrecht der Bär, Begründer der Markgrafschaft Brandenburg. [Kurz nachholen: die ältesten Verhältnisse des brandenburgischen Landes und seiner Völker. Markgrafen: Gero. Dietrich. Udo. Rudolph &c. *).] Kaiser Lothar. Erblich-

---

*) In den anderen Provinzen, außerhalb der Provinz Brandenburg wird natürlich deren Vorgeschichte an die Stelle der brandenburgischen gesetzt, und bis zur Vereinigung mit der preußischen Monarchie fortgeführt. Hier ist die irriger Weise in vielen preußischen Schulen in Brauch gesetzte brandenburgische Geschichte nur des Beispiels und der sicheren Verständigung wegen gewählt.

werden der großen Lehen. Heinrich der Stolze und Heinrich der Löwe. Kämpfe mit Nachbarvölkern. Ausbreitung des Christenthums. (Bischof Anselm von Havelberg. Otto von Bamberg in Pommern.) Anbau des Landes, und seine nächsten Nachfolger. (Otto I. II. Johann I. Otto III. in folgenreicher Regierung.) Markgraf Otto IV. (als Kriegsmann, Landesvater und Dichter berühmt) und Waldemar (in Kämpfen glücklich und mit großem Erfolge für die Wohlfahrt des Landes thätig). — Rudolph von Habsburg. (Trauriger Zustand des Reiches bei seinem Regierungsantritt. Blick auf die mittelalterliche Sitte und Lebensweise, auf Gestaltung der Familienverhältnisse, auf Betriebsamkeit und Verkehr (Städte; Hanse), auf Handhabung der Regierung, der Rechtspflege, auf religiöses und Kunstleben (Baukunst und Dichterleben). Kräftiges Verfahren gegen Raubritter und Störer des Landfriedens). — Der finstere, ländersüchtige Albrecht I. (Freiheitskämpfe der Schweizer). Ludwig IV. und Friedrich von Oesterreich als Feinde und Freunde. (Ludwig's Söhne in der Mark Brandenburg. Abweisung des päpstlichen Einflusses auf deutsche Angelegenheiten.) Kaiser Karl IV. im deutschen Reich und besonders in der Mark Brandenburg. (Goldene Bulle. Erfindung des Schießpulvers. Pest. Geißelbrüder. Verwirrung und großes Verderben durch Aberglauben und Gottlosigkeit in der christlichen Kirche und allen Ständen.) — Fernere Vorläufer der Reformation: Wiklef, Huß, Hieronymus von Prag, Johann Wessel. Costnitzer Kirchenversammlung. Hussitenkriege. Buchdruckerkunst. Kaiser Sigismund, auch als Markgraf von Brandenburg. Die Kurfürsten Friedrich I. und II. von Brandenburg (Beruhigung, Ordnung, Aufhülfe und Vergrößerung des Landes). Albrecht Achilles. Johann Cicero, Joachim Nestor. — Kaiser Friedrich III. (Erinnerung an Dschingischan und Herzog Heinrich den Frommen von Liegnitz. Türken in Constantinopel.) Karl der Kühne. (Schweizer.) Maximilian I. (Ewiger Landfriede. Kämpfe in Italien. Posten. Begründung der Größe seines Hauses. Seeweg nach Ostindien. Columbus Entdeckung von Amerika. Vertreibung der Mauren aus Spanien. — Dürer. Kranach. Holbein.)

2. Da in dem Vorstehenden der Typus spezieller angedeutet ist, wie der geschichtliche Faden im Unterricht mit Berücksichtigung der kirchlichen und der spezielleren vaterländischen Verhältnisse zu verspinnen ist, so darf der weitere Gang durch die immer reicher sich entfaltende Zeit in kurzen Angaben markirt werden. — In den Vordergrund und Brennpunkt tritt nunmehr Luther, dessen Leben und Wirken umständlich zu besprechen ist. In sein Lebensbild flechten sich ein und an dasselbe reihen sich an: Melanchthon, Eck, Friedrich d. Weise, Karl V., Leo X., Johann der Beständige, Philipp von Hessen, Moritz v. Sachsen u. A. Es weben sich ein: die Ereignisse auf den Reichstagen zu Worms, Speier und Augsburg, und die Bestrebungen der schwei-

zerischen Reformatoren Zwingli und Calvin, so wie die Aufstände des Adels (Franz v. Sickingen und seine Freunde) und der Bauern in Schwaben, am Rhein, in Thüringen (Münzer) und Franken, die Schwärmereien der Wiedertäufer (Johann Bockhold und seine Genossen), die Wechselfälle des schmalkaldischen Krieges (Augsburger Religionsfriede) und der weitere Fortgang der Reformation in Deutschland und Brandenburg. Die Khurfürsten Joachim Hektor (Interim), Johann Georg. — Schweden: Gustav Wasa. — England: Heinrich VIII.; Elisabeth. — Schottland: Knor. — Niederlande: Philipp II., Alba, Wilhelm von Oranien. — Frankreich: Hugenotten. Heinrich II. Carl IV. Catharina von Medicis! Heinrich IV. Pariser Bluthochzeit. U. s. w. Veränderungen, die durch die Reformation in Staat und Kirche (auch in der römisch-katholischen) hervorgerufen wurden. Erschütterung des päpstlichen Ansehens. (Ignaz v. Lojola. Jesuiten. Kirchenversammlung zu Trident.) Johann Arndt. — Kurfürst Johann Sigismund. (Protestantische Union und katholische Ligue im Jülichschen Erbfolgestreit. Erwerbung Preußens.) Die protestantischen Böhmen und der Majestätsbrief (Kaiser: Rudolph und Mathias). — Der dreißigjährige Krieg in seinen vier Perioden, angeknüpft an Ferdinand II. (Friedrich IV. von der Pfalz, Marimilian von Bayern, Christian von Braunschweig, Ernst von Mansfeld). Albrecht von Wallenstein (Waldstein), (Tilly. Pappenheim. Christian IV.). Gustav Adolph (Magdeburg; Lützen) und Bernhard von Weimar (Banner. Torstenson. Türenne). Der westphälische Friede in seinen kirchlichen und bürgerlichen Folgen. — Friedrich Wilhelm der große Kurfürst (Verwüstung der Marken durch den Krieg unter Georg Wilhelm. Ordnung in allen Zweigen der Verwaltung. Anbau und Aufhülfe des Landes. Derflinger. Größeres Ansehen des Staates. Leopold I.). Paul Gerhard. König Friedrich I. Friedrich Wilhelm I. (Salzburger.) Spener. A. H. Franke. Graf Zinzendorf. Die Brüdergemeinde (Erwachen des Missionslebens — Elliot — Ziegenbalg. Schwarz. — Egede. — Bibelanstalt von Canstein) und andere kleine kirchliche Sekten (Menno Simonis; Mennoniten. — For; Penn; Quäker. — Wesley; Methodisten und Andere). Verkümmerung des evangelischen Glaubenslebens um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts. Verfolgung der Evangelischen und Saat des Unglaubens in Frankreich und Deutschland. Friedrich der Große. (Eine reiche Geschichte nach sehr mannigfaltigen Beziehungen.) Maria Theresia und Joseph II. Französische Staatsumwälzung und ihre Folgen (Napoleon. Könige: Friedrich Wilhelm II. und III. Aufleben des christlichen Eifers (Wilberforce; Miß Fry). Missionen unter Heiden und Juden (Bogue und die Londoner Missionsgesellschaft; — van der Kemp). Die britische Bibelgesellschaft (Charles). Die zahlreichen in Folge des Eifers der evangelischen Kirche seit dieser Zeit entstandenen Missions-, Bibel-, Traktat-, Mäßigkeits-Gesellschaften (Jänike)

Sonntagsschulen und sonstige, die christlich-religiöse Bildung fördernde Anstalten in den verschiedensten Ländern der Erde.

Den auf dieser Stufe durchzuarbeitenden Stoff liefert jedes gute populäre Handbuch der deutschen Geschichte, in Verbindung mit einem guten populären Handbuch der Kirchengeschichte. Außer den kirchengeschichtlichen Schriften von Zahn, Leipoldt, Judä Thiele und Anderen sind mit vielem Nutzen die Bearbeitungen der deutschen Geschichte von Duller, Dittmar, Kohlrausch, Schmitthenner, Böttiger, Beck und Anderen zu gebrauchen.

Vierte Altersstufe.

(Zwölftes bis vierzehntes Lebensjahr.)

Erste Hälfte.

Erweiternde Wiederholung des Lehrstoffes auf der dritten Stufe, mit besonderer Berücksichtigung der Zeit von Luther's Auftreten an, und mit Hinzufügung einer ausführlicheren Geschichte der bedeutendsten Männer und Begebenheiten unseres Jahrhunderts.

Zweite Hälfte.

Ausführliche Erzählungen aus der allgemeinen Geschichte alter und neuer Zeit nach ethnographisch-synchronistischem Prinzip, verbunden mit übersichtlicher Zusammenfassung des gesammten geschichtlichen Unterrichts.

1. Bei der vorigen Stufe sind bereits genügende Winke zu Erweiterungen gegeben. Die hinzuzufügenden Momente aus der Geschichte unseres Jahrhunderts knüpfen sich passend an König Friedrich Wilhelm III., Napoleon, Alexander I., Franz I. (Pitt, Stein, Hardenberg, Metternich), an die gewaltigen Kämpfe unter ihnen, besonders an die deutschen Befreiungskriege und die Helden in denselben (deutscher Bund, heiliger Bund), an die vorzüglich in der neuesten Zeit so bedeutsam gewordenen Veränderungen und Fortbildungen im deutschen Staats- und Volksleben (land- und reichsständische, sowie konstitutionelle Verfassung, Umschwung im Kunst- (Dichter, Maler, Bildhauer, Tonkünstler rc.) und Gewerbsleben (deutsche Zollvereine), Belebung der kirchlichen Bestrebungen (Union; evangelische Missionen in allen Erdtheilen, zahlreiche wohlthätige und wissenschaftliche Vereine, Schulen), an Nicolaus I., Ludwig Philipp und Friedrich Wilhelm IV. (Deutsche Denkmäler. Hermanns-Denkmal, Kölner Dombau. Politische und religiöse Stimmung der neuesten Zeit.) u. s. w. u. s. w. Hier waltet allenthalben frisches, bewegtes Leben.

2. So weit es die Zeit- und Unterrichtsverhältnisse begünstigen, sind, außer einer nothwendigen übersichtlichen Zusammenfassung des gesammten geschichtlichen Unterrichts, ausführliche Erzählungen solcher Momente, welche bisher noch nicht gut einzuweben waren, aber an sich bedeutsam und fruchtbar sind, gegen den Schluß des geschichtlichen Unterrichts hin mitzutheilen. Dasselbe gilt auch von Schilderungen und Vergleichungen der verschiedenen bürgerlichen und kirchlichen Zustände und Institutionen in den verschiedenen Perioden, unter verschiedenen Staaten mit besonderer Berücksichtigung der nationalen Kultur. Das Feld ist aus naheliegenden Gründen nur beschränkt zu durchwandern. — Aus der alten Geschichte sind es vor Allen die Griechen und Römer; aus der mittleren die germanischen und romanischen Völker; aus der neuen die vaterländischen Völker und Stämme, auf deren Leben und Thaten vornehmlich näher einzugehen ist. Das Ganze soll eine anregende, erfrischende und aufhellende Zugabe zu dem gesammten geschichtlichen Unterricht darbieten. *)

VII. Anforderungen an den Geschichtslehrer.

In der Volksschule hat der Lehrer neben anderem Unterricht zugleich den Unterricht in der Geschichte zu ertheilen. Einen besonderen Fachlehrer für die Geschichte, wie an höheren Schulanstalten, hat die Volksschule nicht. Man kann an den Volksschullehrer die Anforderungen, denen der Fachlehrer der Geschichte, der in ihr seine fast ausschließliche Lebensaufgabe hat, entsprechen soll, begreiflicher Weise auch nicht stellen wollen. Wer seine Thätigkeit in so mancherlei Weise theilen muß, hat gerechten Anspruch auf Rücksichtnahme bei der Würdigung seiner gesammten Befähigung zu einem guten geschichtlichen Unterricht und des Resultates seiner Arbeit. Aber gewisse Garantieen, wie ja schon als Lehrer überhaupt, muß er doch bieten, wenn man ihn auch zum

*) Die Gesammtheit des geschichtlichen Stoffes enthält des wirklich Erlebten und mächtig Ergreifenden eine solche Fülle, daß es für unsere nächsten Zwecke mehr als nöthig erscheint, die Mythen und Sagen aus dem geschichtlichen Unterrichte in der Volksschule fast gänzlich auszuschließen. Ohne den wundersamen Reiz der Mythen und Sagen für das kindliche Gemüth und ohne den allgemeinen Werth derselben im Geringsten zu verkennen, den sie vormals noch mehr als jetzt für das Leben der Völker gehabt haben, weil sie auf historischer Basis ruhen, wird man ihnen doch in der Volksschule den Platz, den sie sonst in der Geschichte verdienen, und den man ihnen da, wo man sie in weiterem Umfange lehren muß, mit vollstem Recht einräumen wird, schon um der Zeitgewinnung willen kaum einräumen dürfen.

Unterricht in der Geschichte für geeignet halten soll. Es muß sowohl seine ganze Persönlichkeit, als seine Sachkenntniß, als endlich seine unmittelbare Lehrthätigkeit, seine Praxis im Unterricht, gegründete Hoffnung zu gutem Erfolge geben.

A. Die Persönlichkeit des Geschichtslehrers.

Nicht sowohl äußere Veranstaltungen, also auch nicht die Schule als solche, sondern vielmehr die Person des Lehrers zieht und bildet den Schüler. Wichtiger als ein eminentes Lehrgeschick und als die gediegenste Kenntniß der Geschichte, wichtiger als der glänzendste Gedankenfluß und die ausgesuchteste rhetorische Ausschmückung beim Vortrage bleibt darum, in Betreff des lebendigen Einflusses auf die Gesammtbildung der Schüler, des begabten Lehrers Persönlichkeit. Es läßt sich ja gar nicht Alles mit Worten lehren. Das für den inwendigen Menschen Bedeutsamste will dem Lehrer aus seinem eigenen Leben abgelesen, es will seiner Seele in ihren verschiedensten Manifestationen in und außer der Schule abgelauscht sein. Tiefer als sein Wort dringt seine That; und seine gesammte persönliche Darstellung prägt sich viel unauslöschlicher in Sinn und Gemüth des Schülers, als sein Unterricht durch Wort und Zeichen. Schüler lehnen sich zuerst an eine Autorität, zu deren Sondirung sie ein überraschend feines Gefühl besitzen, so daß sie unschwer des Lehrers Schwächen, wie seine vortheilhaften Eigenschaften merken. Sich selbst unbewußt, übertragen sie leicht Vieles von Beiden in ihr eigenes Leben. Darum ist es so nöthig, daß in des Lehrers Persönlichkeit vor Allem Etwas liege, was den Schülern stille Hochachtung und Liebe aufnöthigt. Der Lehrer muß nicht bloß Viel wissen, nicht bloß Viel machen können, er muß namentlich innerlich Viel sein und muß Viel haben, dessen unvermerkte Assimilirung mit dem Sinn und Geist der Kinder letztern den besten, segensreichsten Schatz für das ganze künftige Leben zueignet. Vor allen Dingen gehört dahin:

1. Aechte Frömmigkeit und Adel des Sinnes.

Der Kern und die Wurzel aller gesegneten Einwirkung auf kindliche Gemüther muß im religiösen Sinn, im festen, vertrauensvollen Anschluß an Gott und in demüthiger, selbstverläugnender Liebe gesucht werden. Ein glaubensloses, in sich selbst zerfallenes Gemüth voll Hoffahrt, Selbstsucht und ohne Liebe ist zu solcher Einwirkung überhaupt unfähig. Dem Geschichtslehrer, wie dem Religionslehrer, ist aber Glaube und ächte Frömmigkeit um so nöthiger, da das Leben der Menschen in seinen tieferen Beziehungen sich nur einem durch sie erleuchteten Auge

erschließt, und nur ein frommes Gemüth im Laufe der großen Weltbegebenheiten die göttliche Absicht und in allem Thun und Treiben des einzelnen Menschen Gottes Walten nachzuweisen vermag. Das Geflecht der geschichtlichen Begebenheiten würde einem trostlosen Gewirr von Räthseln gleichen, wenn man den rechten Mittelpunkt aus dem Auge verlöre, worin Alles seine Lösung findet, und wenn man das Band übersähe, welches die höchsten Interessen des Menschenlebens mit dem Urgrunde desselben verschlungen hält. Ein frommer Lehrer hält jenen Mittelpunkt im geschichtlichen Unterricht glaubensvoll fest, spürt ihm überall nach, hebt ihn überall besonders hervor, (z. B. in der Behandlung der heiligen Geschichte, der religiösen Einrichtungen, der für Förderung gediegen christlichen Lebens vorzüglich wirksamen Personen und Momente und dergleichen), und leitet dann in die kindlichen Herzen Elemente hinüber, aus denen sich deren inneres Leben gestalten, nähren und kräftigen kann. Dabei mag er das Eine und das Andere an den geschichtlichen Erscheinungen unausgebeutet lassen; die Hauptsache hilft er doch gewinnen. Auf einen wahrhaft frommen Sinn, der mit heiliger Ehrfurcht den Wegen Gottes in der Geschichte nachzublicken trachtet, ist auch gerade in unseren Tagen besonderer Werth zu legen. Eine Mode werdende, oberflächliche Beurtheilung der werdenden Geschichte verleitet nicht Wenige zu den abentheuerlichsten Verkehrtheiten in den Deutungen der Vergangenheit, und der Strudel destruktiver, zum Theil frivoler Zeitideen reißt auch wohl den Lehrer mit fort und gewöhnt ihn an den Irrthum, der Welt Lauf nach ihrem Maaße zu messen; so daß er's vergißt, die Furcht Gottes in allen Dingen auch seiner Weisheit Anfang sein zu lassen. *)

Zugleich ist Frömmigkeit das Fundament, worauf allein wahrer Adel des Sinnes und Gemüths beruht. Wo Begeisterung für edle, patriotische, hochherzige That, für großartige Gesinnung, für göttliche Ideen entzündet werden soll, kann es nicht wirksam von einem durch Gemeinheit und Niedrigkeit der Gesinnung widerlichen Organe geschehen. Der Lehrer muß selbst für das Große und Erhabene, für das Wahre und Gottgefällige entflammt sein; er muß ein Herz haben für alles Edle und Schöne. Die erziehende Gewöhnung an frische Regsamkeit und Zucht, an Bescheidenheit und Achtung vor allen Verdiensten, an Aufopferung, kurz an alle Verhältnisse der Pietät, die der geschichtliche Unterricht in lebendigen Mustern zur Nacheiferung hinstellt, erfordert unbedingt zuerst beim Lehrer einen durch verwandte Tugenden geadelten Sinn. Sonst wird durch alle seine übrige Kunst wenig ausgerichtet und der Hauptzweck des Geschichtsunterrichts in Volksschulen bleibt unerreicht.

---

*) Vergl. Prange: „über zeitgemäßen Geschichtsunterricht", (Rheinische Blätter 1840. Band 22) und Derselbe: „Geschichtsunterricht" in Nacke's pädagogischem Jahresbericht. (II. Jahrgang, Seite 186 ff.).

Bei dem Geschichtslehrer ist ferner ein besonderes Gewicht zu legen auf

2. Selbstständigkeit und Charakterfestigkeit.

Wenn der Jüngling nicht einmal fähig ist, die Geschichte in all ihren Beziehungen zu verstehen, weil er in seinem Leben das Leben noch nicht selbstständig erfahren hat, so ist ein unselbstständiger, junger Mann um so weniger reif, Geschichte erfolgreich zu lehren. Dazu gehört ein richtiger, klarer, energischer Mann, vor dessen Auge schon ein belehrender Abschnitt der Zeit sich abgewickelt hat; ein Mann, welcher in der ihm möglichen Weise innerlich am Leben der Völker Theil genommen und mitten unter den Wechselfällen seines eigenen Lebens zur Selbstständigkeit und gediegenen Charakterfestigkeit herangereift ist. Es gehört dazu ein Mann, der die Bedingungen des Lebens und seine Störungen würdigen, den Umschwung der hervortretendsten Ideen fassen und mit verfolgen und die Endresultate beurtheilen kann, welche sich aus den allgemeinen geschichtlichen Entwickelungen ergeben. Wenn auch nicht im weitesten Umfange, doch in einer gewissen nicht zu weit ausgedehnten Sphäre ist dieß auch beim Volksschullehrer nothwendig. Er kann der inneren Festigkeit und Klarheit in seinem Urtheil über Erscheinungen des Lebens, die bis in's Herz des Volkes greifen, heut zu Tage am allerwenigsten entbehren.

Ohne Selbstständigkeit und Charakterfestigkeit ist man überhaupt unfähig, über das Leben in der Geschichte ein eigenes, freies Urtheil zu gewinnen, unfähig, ein solches in Anderen zu erwecken, und doch ist es für einen Geschichtslehrer nicht besonders rühmlich, wenn er nur angelernte Urtheile in sich trägt. Er soll selbst gedacht, geprüft, gefunden haben und dann reden, weil er glaubt und weiß, nicht weil es so oder so da oder dort gedruckt steht. Der Geschichtslehrer soll ein entschiedener, selbstdenkender Mann sein, der mit hellem, schnellem Blicke die Hauptsache aus den Begebenheiten herausfindet und erfaßt, mit angemessener Würde die verflochtenen Verhältnisse klar vor der Seele der Schüler entfaltet, und dabei mit Wärme die Kinder selbst in's Interesse zieht, so daß sie mit ihm sich in die vorliegende Geschichte hineinversetzen und sie im Geiste noch einmal zu erleben glauben. Dazu gehört aber ein nur bei einem selbstständigen, charakterfesten Manne zu findendes, für alles Große und Edle hochaufschlagendes Herz, ein für erhabene Ideen selbst in vorgerückteren Jahren noch erglühender Geist, gepaart mit jener zarten Sinnigkeit, welche das Schöne und Gute liebt und sich daran weidet.

Von einem Geschichtslehrer muß man ferner fordern:

3. Wahrhaftigkeit und Unparteilichkeit.

Wer in den Geist und in die Tendenz allgemeiner, geschichtlicher Entwickelungen parteiische Momente hineindeutet, versündigt sich im

Grunde an der Wahrheit und an dem Rechte des Lebens. Es verräth allemal einen Mangel an ordentlicher historischer Erfassung des Lebens und an Redlichkeit, wenn die Geschichte von einseitigem Standpunkte aus angesehen und das Treffliche, was hie und da bei Freund und Feind angetroffen wird, entweder ungebührlich überschätzt oder ungerecht in den Staub getreten wird. Im gewöhnlichen Leben fließen zwar auf das Urtheil über Erscheinung in fremder und eigener Entwickelung mancherlei Umstände ein, welche nur zu leicht die Wahrheit der Verhältnisse färben. Theils ist es National-Eitelkeit, theils blinder Enthusiasmus für eine gewisse Kategorie leitender Ideen, theils Verkennung der tiefer liegenden Ursachen mancher vieldeutigen Erscheinungen, theils Vorschnelligkeit und Vorurtheil, wodurch die wahre Lage der Verhältnisse verschoben wird. Davon soll sich aber der Geschichtslehrer möglichst frei erhalten. Er soll sein Volk, sein Vaterland mit aller Wärme lieben, er soll mannhaft und überzeugungsfrei daran hangen, auch dessen nationale Ideen in sich patriotisch pflegen; den Bewegungen des Lebens soll er nach Kräften auf den Grund schauen lernen, redlich derselben Werth oder Unwerth erforschen und dann an der Wahrheit festhalten. So erzähle er die Geschichte unseres Jahrhunderts weder von französischem noch von preußischem Standpunkte; er erzähle sie wahr, treu, unparteiisch, wenn er auch schmerzliche Wahrheiten berühren müßte. Eine schmerzliche Wahrheit wird für den guten Schüler gewiß nur fruchtbar und lehrreich, eine parteiische Färbung derselben kann dem Besten noch verführerisch werden.

Mit der Wahrheit und Unparteilichkeit verträgt sich sehr wohl eine weise Milde und Schonung im Urtheil über unerfreuliche Ereignisse und Zustände, über böswillige Bestrebungen und auch Zerstörung abzweckende Plane der Gewaltigen der Erde. Vor der Jugend ist in dieser Beziehung, so wie namentlich in Rücksicht auf konfessionelle Differenzen, um so mehr Vorsicht nöthig, als sie aus Mangel an Fähigkeit zu eigener richtiger Beurtheilung des Lehrers Urtheil leicht adoptirt und namentlich nicht ungern mittadelt. Und doch steht gerade dieß dem Munde der Knaben um so schlechter an, je stärker sie die dunkelen Tinten auftragen, und je mehr sie zu extravaganter Uebertreibung geneigt sind. Ohne daß der Geschichtslehrer Schwarz in Weiß kehren soll, hat er doch bei Behandlung der Schattenpartieen in der Geschichte neben dem Abscheu vor der Gottlosigkeit und Verruchtheit, neben dem Widerwillen gegen Frivolität und Unverschämtheit, neben der Verachtung der Heimtücke und Untreue, vornehmlich die innere Betrübniß und den theilnehmenden Schmerz zu erwecken, den jedes christliche Gemüth, auch das unverbildete kindliche, über die Ausartungen des menschlichen Geschlechts empfindet, und der seinen lieblichen Schmuck bildet.

B. Die Sachkenntniß des Geschichtslehrers.

Was man lehren will, soll man billig selbst kennen und können; ja man soll mit der Sachkenntniß auch die gehörige Befähigung zur geschickten unterrichtlichen Mittheilung verbinden. In Rücksicht auf die Sachkenntniß des Geschichtslehrers darf man eine doppelte Aufforderung an ihn machen. Es ist nicht genug, daß er seinen Stoff rein äußerlich beherrsche, sondern er soll auch fähig sein, den in den verschiedenen Zeiten und in den verschiedenen Richtungen der geschichtlichen Entwickelungen waltenden Geist richtig zu erkennen und zu würdigen.

1. Beherrschung des geschichtlichen Materials.

Von einem Volksschullehrer kann man wohl eine gediegene, Achtung einflößende Persönlichkeit fordern, aber man kann ohne Unbilligkeit im Allgemeinen ihm nicht ein solches Maaß von Vertrautheit mit dem wissenschaftlichen Material auf den verschiedenen Gebieten des Wissens ansinnen, wie es bei denen erwartet werden darf, welche einzelne wissenschaftliche Bestrebungen ausschließlich zu verfolgen haben. Es hieße die Arbeitsverhältnisse des Volksschullehrers und die ihm zu Gebote stehenden Hülfsmittel arg verkennen, wenn man als Regel von ihm eine umfassende Kenntniß der Geschichte begehren wollte. Wegen des Interesses, das die Geschichte dem für sie empfänglichen strebsamen Lehrer abnöthigt, wird wohl bei einzelnen eine durch Genauigkeit und Ausdehnung überraschende Vertrautheit mit der Geschichte gefunden, die Mehrzahl von ihnen ist aber in ihren geschichtlichen Kenntnissen auf eine nicht sehr ausgedehnte Sphäre beschränkt. Das verschlägt auch nichts. Indeß so weit, als es der Umfang des Bedarfs für seine Schulverhältnisse erheischt, muß des Lehrers Herrschaft über den Stoff doch nothwendig gehen, ja sein Blick muß noch etwas weiter reichen. Es ist immerdar ein jämmerlich Ding um einen Lehrer, der nur so viel weiß und hat, als er zur äußersten Nothdurft im Unterrichte gebraucht; und den jede weitere Erläuterung suchende Frage in Verlegenheit bringt. In der heiligen und in der deutschen, vaterländischen Geschichte läßt sich ohne Mühe ein Minimum dessen bezeichnen, was — wenn man nämlich noch sagen will, daß die Kinder Geschichte zu lernen haben — von ihnen zu lernen ist. Das muß der Lehrer natürlicher Weise vorerst sicher beherrschen. Jedenfalls müssen ihm aber auch noch die nächsten Verbindungen mit dem damit zusammenhängenden geschichtlichen Material bekannt sein. Mit der gesteigerten Aufgabe für die Schüler wächst auch die seinige.

Sollen sie weiter, als zu bloßen dürren Zahlen und Namen, zu bloßen todten Abrissen und Uebersichten unzusammenhängender Begebenheiten und Thatsachen kommen, womit sich der Mühe scheuende Schlendrian bisher vieler Orten genügt hat, sollen sie an das Leben der eigentlichen Geschichte geführt werden, so muß der Lehrer mit fleißigem, erweitertem Studium vorangehen. Namentlich muß er dann sorgfältig auch auf die allgemeinen Aeußerungen des Lebens der Völker achten, auf ihre Sitten, ihr Familien- und öffentliches Leben, ihre Verfassung in Stadt und Land, ihre Rechtspflege, ihre Sicherungsanstalten in Krieg und Frieden, ihre kirchlichen Einrichtungen, auf ihr religiöses, wissenschaftliches und künstlerisches Streben. Wenn auch nicht für den Bereich der ganzen Geschichte, so muß doch von ihm eine genauere Bekanntschaft dieser Momente für den Bereich der deutschen, vaterländischen Geschichte gefordert werden, weil sie für ihn zum ordentlichen Verständniß der Geschichte unentbehrlich ist. Kindern soll dieß freilich nicht Alles gelehrt werden.

Wenn hier von Beherrschung des Materials die Rede ist, so kann damit nur eine gewisse Sicherheit des Besitzes, so wie die nöthige Leichtigkeit und Umsichtigkeit bei Hervorlangung des für den jedesmaligen Bedarf erforderlichen Schatzes gemeint sein. Und dazu verhilft freilich vorzugsweise ein fleißiges Treiben der Geschichte, ein geübtes, treues Gedächtniß, ein klarer Blick, ein begabter Geist.

2. Erfassung des Geistes der Geschichte.

Das Bildende des Geschichtsunterrichts liegt nicht sowohl in der Einprägung der Aeußerlichkeiten bei den Begebenheiten, sondern in der Aufzeigung des Geistes, woraus sie entsprungen, in welchem sie sich weiter entwickelt, den sie selbst angeregt haben. Jene dürfen nicht fehlen, sie sind vielmehr, als das leichter Erfaßbare, überall an den Anfang zu stellen; aber der Sache ist mit ihnen noch kein volles Genüge gethan. Der Geist, der allein lebendig macht, muß auf irgend einer Lehrstufe wesentlich hinzukommen. Es lassen sich aber nicht einmal die sachentsprechenden Gruppirungen des Stoffes verständig aufstellen, nicht einmal ihre nächsten Beziehungen untereinander begreifen, wenn man mit dem Geist und Charakter ganz unbekannt ist, der in den verschiedenen Zeitaltern und deren Jahrhunderten, der in den verschiedenen Institutionen der verschiedenen Völker der vorchristlichen und christlichen Zeit, des Orients und des Occidents, und den von ihnen verfolgten Richtungen waltet. Mag es auch keineswegs eine so leichte Aufgabe sein, in diesen Beziehungen eine befriedigende Höhe zu erringen, so muß man doch die Nothwendigkeit eines gewissen Maaßes richtiger Erkenntniß und

Würdigung des Geistes der Zeiten und Völker, einer Beurtheilung der allgemeinen, ihnen von Gott zugetheilten Aufgaben, und eine Vergleichung derselben unter einander für gründliche Geschichtskenntniß des Lehrers einräumen. Namentlich ist für den Lehrer der Geschichte die Beachtung und das Verständniß des religiösen Geistes der Zeiten und Völker in seinen mannigfaltigen Ausprägungen hochwichtig, so wie das Verständniß der gegenwärtigen Zeit, ihrer zahlreichen Gegensätze, ihrer in Staat, Kirche und Haus zum Theil radikal destruktiven, wie ihrer — im Blick auf eine nothwendig vorzubereitende bessere Zukunft — zum Theil neubauenden Tendenzen, ihrer kirchlichen und politischen Ideen und Bestrebungen, ihrer großartigen, spekulativen Thätigkeit in allen Verhältnissen des sozialen Lebens, zur Förderung der allgemeinen Volkswohlfahrt, der Ausbreitung des Christenthums, wie der speziellen technischen und merkantilen Interessen, und zur Pflege wissenschaftlicher und künstlerischer Fortschritte. Kein Lehrer kann und soll von dem Leben sich aus Indolenz so abschließen wollen, daß er von den großen Anstrengungen und Bewegungen der Jetztzeit gar keine Notiz nehmen wollte. Abgesehen davon, daß dieß eine schnöde Undankbarkeit gegen eine Zeit verriethe, von der er viel begehrt und welche sich an ihm am ehesten rächen wird, wenn er sich dem ihm zufallenden Antheile der Mitarbeit an der Lösung der gesammten Zeitaufgabe entzieht, so bewahrt ihn eine in den Geist unserer Zeit eingehende Kenntniß derselben am besten vor allen Gottlosigkeiten und Schlechtigkeiten, an denen Rohheit und maaßlose Ehrsucht gegenwärtig ein förmlich diabolisches Vergnügen finden, wie vor allen Schwindeleien und Abgeschmacktheiten, welche sich der Ignoranz zugesellen und sie zu blamiren pflegen. Sie drängt ihn vielmehr zu einem männlichen, lebensfrischen Wirken um Gottes und seines Gewissens willen.

Erhöbe sich noch die Frage, was überhaupt zu richtiger, gediegener Erfassung des Geistes der Geschichte führe? so diene darauf zur Antwort: a) rechte Gründung im Worte Gottes; b) Studium gediegener Geschichtswerke und c) Erwerbung eigener klarer, möglichst reicher Lebensanschauung. Kann auch der Lehrer in diesen Beziehungen nicht Alles, so kann er doch Viel thun.

a) Die rechte Gründung im Worte Gottes vermittelt den einzig wahren Standpunkt für die der Jugend frommende Beurtheilung der geschichtlichen Erscheinungen. In dem Worte Gottes ist nämlich das höhere, den bloß moralischen Standpunkt weit überholende Gesetz des allgemeinen Lebens enthalten, wonach die still, aber unaufhaltsam fortschreitende Entwickelung des freien Geistes inmitten aller Hemmnisse erfolgt, welche ihr der Verfall des Lebens zu manchen Zeiten, so wie die Unehrlichkeit und Schlechtigkeit der Individuen oder die sittliche Entartung ganzer Völker entgegenstellen. Sie vermittelt

ferner neben aller Unparteilichkeit und Entschiedenheit des Urtheils auch die nothwendige Zartheit und Milde bei der abwägenden Betrachtung der Verirrungen der Einzelnen, wie ganzer Geschlechter. Sie weckt die heilige Sehergabe, welche eben so aus der heutigen Saat die künftige, ihr entsprechende Ernte zu weissagen vermag, wie sie in der Vergangenheit die Keime zu den geschichtlichen Gestaltungen aufzufinden weiß, aus welchen die nachfolgende Zeit geboren ist. Zur rechten Gründung im Worte Gottes gehört aber auch mehr, als oberflächliches, stückweises Wissen davon. Erst gehörige Vertiefung in dasselbe und aufrichtige Unterwerfung unter dasselbe verhilft zu den oben angedeuteten Resultaten.

b) Das Studium gediegener Geschichtswerke. Die Kompendien, die in der Schüler und Lehrer Händen zumeist gäng und gäbe geworden sind, sind ihrer Tendenz und ihrem Umfange nach durchaus unzureichend, den Geist geschichtlicher Erscheinungen bündig und vollständig darzulegen. Ein Jeder, der tiefer in das Verständniß eindringen, größere Klarheit der Begriffe von Leben und Eigenthümlichkeiten der Völker, von ihren Einrichtungen und Fortschritten gewinnen, Zusammenhang und Charakter der Zeiterscheinungen begreifen will, ist unbedingt genöthigt, an eine oder ein Paar der Fundgruben sich zu wagen, worin die Meister der Geschichtsforschung die Schätze ihrer Arbeiten niedergelegt, und den Geist der Völker und ihres Lebens aufgezeigt haben. Es ist nicht oft genug darauf zu dringen, daß der Lehrer, da er im gewöhnlichen Falle weder Kraft noch Beruf hat, die Quellen selbst zu studiren, das Beste, was aus den Quellen von Sachverständigen geschöpft, für ihn in dieser Beziehung da ist, wähle und andauernd studire. Nur dadurch wird er vor manchen zwar beliebten und weit verbreiteten, aber kern- und geistlosen Werken gesichert, die mehr als die bloße gute Laune, die auch Urtheil und Geschmack verderben. Ein derartiges Studium bleibt für jeden wackern Lehrer eine seiner würdige, tüchtige Arbeit, reich an hohen Genüssen und erfrischend für Geist und Herz. Es giebt immer wieder neue Wärme, neues Leben. — Ein tüchtiges Werk kann schon weit fördern! Leider liebt man es in unseren Tagen mehr, an schweren Sachen nur leckerhaft herum zu kosten, als ernst und kräftig anzugreifen und die Sache zu ergreifen.

c) Die Erwerbung eigener klarer, möglichst reicher Lebensanschauung. — Die Geschichte handelt vom Leben. Man muß deßhalb dem Leben nahe, ja mit warmer Theilnahme namentlich an dessen gegenwärtige Gestaltungen in dasselbe hinein treten, um durch lebendige Mithülfe an der Wohlfahrt der Mitwelt die wirksamste Gelegenheit zu haben, das innere Getriebe des öffentlichen und privaten Lebens durch eigene Anschauung kennen zu lernen und den Schlüssel zu der Mannigfaltigkeit seiner Erscheinungen zu gewinnen. Die Opfer und Mühen, die damit verbunden sind, sind ein schuldiger Zoll, den man

an das Leben abzutragen hat, dessen Früchte man genießt. Niemand sollte diesen Tribut scheuen.

Namentlich der vaterländische Boden und das angestammte Volk dürfen es fordern, daß man sich um sie kümmere, sie ordentlich kennen lerne, wenn man zu Anderen von ihnen gebührend reden will. Wie kann man anders in den vaterländischen Verhältnissen mitleben, den gesammten äußern und geistigen Verkehr an seinem Theile mit fördern? Und doch ist dieß nöthig, wenn man der Gefahr und der gerechten Strafe der Gesinnungslosigkeit, dem Mangel aller Großsinnigkeit und edeler Sympathie mit dem eigenen Volke, wenn man dem geistigen Stagniren entgehen will. Wer den Gang des Lebens um sich her nicht beachtet, wem die edeln Bestrebungen darin eben so gleichgültig sind, als die Verirrungen, der kann auch weder sein eigenes noch ein fremdes Leben gründlich beurtheilen, geschweige Andere zur Erkenntniß des großen Lebensganges der gegenwärtigen und der alten Zeit anleiten. Dagegen vom christlichen Standpunkte aus in's Leben vielfach hineinschauen, in christlichem Sinne an demselben Theil nehmen; die gegenwärtigen Zustände mit denen der Vorzeit parallelisiren, und dann für das eigene Leben und für die Aufstellung geschichtlicher Lebensverhältnisse überhaupt die gewonnene Erkenntniß im Unterricht benutzen: das setzt den Lehrer der Geschichte in christlichen Schulen erst recht in den Stand, den unterrichtlichen Stoff mit dem Lebens- und Anschauungskreise der Schüler in's richtige Verhältniß zu bringen, und so das Leben zur Bildung für das Leben zu benutzen. Das ist der Grund, weßhalb die Erwerbung eines möglichst reichen Schatzes solch lebendiger Erkenntniß hochnöthig ist.

C. Die Lehrthätigkeit des Geschichtslehrers.

1. Im Allgemeinen wird nichts Unbilliges von dem Geschichtslehrer begehrt, wenn von ihm gefordert wird, daß er sowohl über das Maaß des zu verarbeitenden geschichtlichen Lehrstoffes, als über die Methode mit sich im Reinen und damit vertraut sein, und daß er eine Gabe, anregend zu erzählen, und ein warmes Herz zur Sache besitzen muß, um in den Kindern das Interesse für die Geschichte zu erwecken und zu beleben. Er soll seinen Stoff frisch anzugreifen und fruchtbar auszubeuten, den Ernst passend zu würzen, an geeigneten Stellen, zum Beispiel bei lebhafter Schilderung ungewöhnlicher Momente, auch die Phantasie der Kinder erfrischend zu beschäftigen und vor Allem das kindliche Gemüth immer zart und züchtig zu pflegen verstehen. Kann er das, so hat es auch im Einzelnen keine große Noth mehr. Aber nicht Wenige, die Geschichte zu lehren haben, können dieß eben nicht;

und daher kommt es, daß ihr Unterricht für die geistige Bildung der Schüler ohne Frucht bleibt.

Es ist in Volksschulen jedenfalls unzweckmäßig und unzulänglich, den geschichtlichen Unterricht mit bloßem Durchlesen der geschichtlichen Abschnitte im Kinderfreund oder Lesebuch, oder mit fortwährendem Vorlesen oder Vorlesenlassen aus ausführlichen Geschichtswerken für abgethan anzusehen, oder ihn in stetes Diktiren und flüchtiges Durchsprechen des Diktirten oder in ein gelehrt aussehendes Peroriren und Vortragen vom Katheder herab aus offenem Hefte zu setzen. Solch ein geschichtlicher Unterricht genügt jetzt nicht mehr. Für den Lehrer wäre derselbe freilich ziemlich leicht und mühelos, da er die genaue und sorgfältige Vorbereitung auf die Lehrstunde, die allerdings Mühe kostet, überflüssig machte. Aber jeden rechtschaffenen Lehrer muß jener Schlendrian und diese hohle Eitelkeit anwidern. Tüchtiger geschichtlicher Unterricht kostet Arbeit und Schweiß, er verlangt gewissenhafte Präparation, sobald er — wie es allein richtig und zulässig ist, **frei** ertheilt werden *), und für die Schüler allzeit klar, anregend und begeisternd sein soll. —

2. Was nun ferner speziell die Art und Weise anbetrifft, wie der geschichtliche Unterricht auf den verschiedenen Stufen in den Volksschulen zu ertheilen ist, so sei darüber gleich vorweg bemerkt, daß es im geschichtlichen Unterricht für alle Stufen als Hauptregel gilt:

a) einen recht fleißigen Gebrauch von zweckmäßigen Veranschaulichungsmitteln zu machen **),

b) am Ende jeder Lehrstunde das in derselben Behandelte in den Hauptsachen noch einmal kurz zusammenzufassen und zu befestigen;

c) zu Anfang jeder folgenden Lehrstunde das in der vorigen Dagewesene durch kurze Wiederholung wieder in Erinnerung zu bringen;

d) lieber wenig, aber das Wenige gut durchzuarbeiten und fest einzuprägen.

Erste Altersstufe.

Der Lehrer erzählt frei vor, sehr einfach, klar, kernig und gemüthvoll; darum möglichst in Bibelsprache. Darnach sucht er durch einige Fragen, die auf die am meisten in's Auge springenden Momente der

*) Es ist wohl zulässig, daß der Lehrer einzelne, ergreifende historische Momente zur Würze und zum Genuß aus einem guten Geschichtswerke vorlies't, wo es gerade von kräftiger Wirkung sein kann, sonst aber muß sein Wort nicht an Hefte gebunden sein. Selbst Professor Friedrich v. Raumer pflegte einzelne großartige Geschichtspartieen wörtlich vorzulesen.

**) Vergl. oben III. 3.

mitgetheilten Geschichte gerichtet sind, zu ermitteln, ob die Kinder die Hauptsache richtig gefaßt haben. Diese prägt er dann fest ein. Es sollen nicht zwei, drei und mehrere Geschichten in einer Lehrstunde eilends durchgejagt werden, um nur recht viele durchzubekommen, sondern man begnügt sich mit einer, nimmt diese ordentlich zu Nutz und Frommen der Kinder durch, und verzichtet lieber gleich vorweg auf eine große Anzahl Geschichten. Kleine Kinder — kleine Pensa! Die handelnden Personen sind in der Regel selbstredend einzuführen, und es sind ihnen diejenigen kernigen Schriftworte in den Mund zu legen (siehe oben Herbart's und Niebuhr's Ausspruch, III. 3. Anmerkung zu Ende), welche zum wörtlichen Auswendiglernen bestimmt sind. Zur Veranschaulichung sind auf dieser Stufe Bilder, welche einzelne biblische Szenen gut darstellen, am empfehlenswerthesten; zur Befestigung einzuprägender Namen dient namentlich bei der Rekapitulation am Schlusse der Unterrichtsstunde auch das Anschreiben einiger der wichtigsten an die Wandtafel. Als ein nicht ungewöhnlicher Fehler, in welchen angehende Lehrer zu verfallen pflegen, muß die Täuschung angesehen werden, in der sich dieselben mit verwässernder Redseligkeit bemühen, entweder viel zu moralisiren, oder allerlei nebensächliche Verhältnisse, welche von fern etwa die eben zu behandelnde Geschichte tangiren, nebenbei mit zu erklären. Dadurch wird die reine, tiefe Wirkung des einfachen, würdevollen Objekts auf das kindliche Gemüth abgeschwächt. Eine kernige, weise zusammengehaltene, die Hauptsache fixirende Erzählung, bei welcher aus innerem Interesse Aller Augen glänzen und Aller Ohren horchen, verräth den Meister.

Zweite Altersstufe.

Die Lehrform bleibt noch, wie auf der ersten Stufe, frei erzählend. Doch genügt es nicht mehr, bloß am Ende der Erzählung durch gewählte Fragen das Maaß und die Weise zu prüfen, wie von den Kindern die Sache erfaßt ist. Es ist zwar oft gut, die zu behandelnde Geschichte in einem Guß dem kindlichen Gemüth anzuvertrauen; noch öfter wird es aber erforderlich, schon in die Erzählung bestimmte, passende Fragen einzuflechten. Theils sollen dieselben die Spannkraft und Aufmerksamkeit rege halten, theils sollen sie anleiten, aus schon vorgeführten Verhältnissen auf andere, natürlich daraus hervorgehende, oder umgekehrt, aus den Thatsachen auf die Anlässe zu denselben schließen und die innere Verkettung der Begebenheiten ahnen zu lassen. Vom vollen Verständniß dieser Anlässe und dieser Verkettung kann begreiflicher Weise noch nicht die Rede sein. Deßhalb sind diese Fragen auf Grund und Ursache, Zweck und Ziel der Handlungen zu richten. Gut ist's, wenn damit die geweckteren Kinder angeregt werden, die Sache treffende Fragen an den Lehrer zu richten. Auf diese Weise gestaltet sich der Unterricht ungezwungen zu einem belebenden Wechselgespräch,

das, gut geleitet, beide Theile vielseitig innerlich in Anspruch zu nehmen geeignet ist. Dabei ergiebt sich die Frucht des geschickten Unterrichts ungesucht von selbst. Die Kinder lernen die Sache, gewinnen Blick in geschichtliche Verhältnisse und gewöhnen sich an eine fördernde Geistes-Gymnastik. Was in solcher Weise lebendig dem kindlichen Geiste übergeben ist, vermag derselbe auch am ehesten frei erzählend zusammenhängend wiederzugeben. Darauf kommt aber eben das Meiste an, und deßhalb ist bei den Kindern das freie Wiedererzählen *) im Zusammenhange ganz besonders im Auge zu behalten. Was dem Kinde klar durch Kopf und Mund gegangen ist, das ist sein eigen, davon hat es etwas.

Was die äußerliche Unterstützung des kindlichen Gedächtnisses auf dieser Stufe anbetrifft, so bewährt es sich in der Erfahrung als unbedingt räthlich, entweder gleich im Laufe der Erzählung und des Wechselgesprächs, oder doch am Ende der Lehrstunde bei der Rekapitulation, sowohl die Namen der vorgekommenen Hauptpersonen, als auch eine ganz kurze Bezeichnung der von ihnen erzählten Begebenheiten an die Wandtafel zu schreiben, und sie von Einzelnen oder von Allen ein Paar Mal durchlesen zu lassen. Eben so ist es zweckdienlich, schon auf dieser Stufe sich einer geeigneten Wandcharte (Geschichtscharte) zum Nachweis des jedesmaligen Schauplatzes der Begebenheiten zu bedienen. Die Kinder lernen sich in den Gebrauch solcher Charten schon früh finden, und haben an der Fixirung der Oertlichkeit mit dem Auge ein wesentliches Erleichterungsmittel für tiefere Einprägung des Gehörten.

Dritte Altersstufe.

Die unterrichtliche Behandlung des Stoffes, der den beiden ersten Altersstufen zugetheilt ist, erfordert vom Lehrer vornämlich viel zarte Sinnigkeit und belebende Entfaltung seines tiefen christlichen Gemüths. Der für die beiden anderen Altersstufen berechnete Stoff nimmt außerdem noch seine Liebe und Begeisterung zu dem deutschen Volk und Vaterland, sein frisches und lebendiges Interesse für dessen Wohl und Wehe in allen Zeiten und Lagen in Anspruch. Ob auch auf der dritten Stufe vorzugsweise die freie Vorerzählung die vermittelnde Form des Unterrichts bleiben muß, das hängt insbesondere davon ab, ob die Schüler einen kurzen geschichtlichen Leitfaden in den Händen haben können, oder nicht. Beides hat seine Vortheile. Ohne Lehrbuch kann der Schüler nicht vorarbeiten; er ist auf die gespannteste Aufmerksamkeit während des Unterrichts angewiesen, um die Geschichten zu erfahren. Er muß sich von der Sache fesseln lassen, sonst

*) Von dem zweifelhaften Werthe des bloßen Wiedererzählens zum Behuf der Repetition und Befestigung des Gelernten ist schon oben die Rede gewesen. (Siehe V. C. 6. Loebell.)

hat er sie nachher nicht. Das ist gut. Das Lehrbuch macht dagegen eine Vorbereitung möglich; es sichert und regelt auch die Nacharbeit besser, als die bloße Zurückrufung des ein Mal Gehörten, indem es die Erinnerung richtig und bestimmt unterstützt, die größere Vollständigkeit und Klarheit der Auffassung zugleich vermittelt und bei sonst zweckmäßiger Abfassung *) auch der guten zusammenhängenden mündlichen Wiedererzählung in die Hand arbeitet; und das ist auch gut. Es steht nicht zu besorgen, daß der Schüler durch die Vorbereitung nach einem Lehrbuch in Wahrheit den Duft der Sache vorweg koste und dann in der Lehrstunde ohne Interesse dasitzen werde. Vielmehr kann der Lehrer darauf fußend nun um so leichter die fruchtbarsten und ansprechendsten Momente der Geschichte recht hervorheben und für den Schüler den Genuß innerer Mitarbeit an der Entwickelung der Erzählung erhöhen.

Haben die Schüler keinen Leitfaden in den Händen, so erzählt der Lehrer frei vor. Dabei kann nicht in einer allzeit gleichförmigen, kühlen, möglichst objektiven Darstellung die höchste Kunst gesucht werden. Vielmehr wird es darauf ankommen, durch das Benachdrucken der bedeutsamen und durch rascheres Abthun der minder bedeutsamen Parthieen, durch mannigfach gemischte, aber stets unverworrene Redeweise, durch den Wechsel gehobenerer Worte an geeigneter Stelle mit planem Fortgang der Erzählung, durch möglichst subjektive Annäherung der Data an das Gemüth und den Sinn des Schülers, die Geschichtserzählung eben so lebendig als anschaulich, eben so klar als ergreifend zu gestalten. — Für den Behuf der Wiederholung ist es nunmehr zu empfehlen, daß die Kinder sich die Anhaltepunkte, welche der Lehrer im Lauf oder am Schluß der Lehrstunde an die Wandtafel schreibt, richtig und ordentlich in ein vom Lehrer zu revidirendes Buch schreiben müssen. Wenigstens alle vier bis sechs Wochen wird dann nach diesem Buche der Hauptinhalt des Dagewesenen rekapitulirt, indem der Lehrer diese oder jene Geschichte von den Kindern in ihrer Weise wiedererzählen und dann die Haupt-Jahreszahlen, Namen und Thatsachen förmlich in Reihen genügend oft durchsprechen läßt. Geschieht das von allen Schülern im Chor, so prägen sich endlich die Hauptsachen bis zur Unvergeßlichkeit ein. — Haben dagegen die Schüler einen kurzen passenden Leitfaden, so giebt der Lehrer am Ende der Lehrstunde stets ein ganz bestimmtes, nicht zu großes Pensum zum tüchtigen, häuslichen Durcharbeiten, das heißt nicht bloß zum Memoriren der Wörter auf. Die nächste Lehrstunde beginnt mit einem Examen darüber. Darnach vervollständigt,

*) Solch ein Leitfaden für Volksschüler muß keine bloße Mosaikarbeit aus Namen, Zahlen und Bewegungen sein, wie etwa eine bloße zur Wiederholung bestimmte Tabelle, sondern er muß eine zusammenhängende, leichtfaßliche, anziehende Darstellung der Hauptsachen enthalten, und schon dem Auge das Hervortretendste durch gesperrte Schrift bezeichnen. (Eine auch von Kohlrausch vertretene Ansicht.)

erläutert, berichtigt der Lehrer das bei den Schülern vorgefundene Wissen, und leitet sie zu dem ihrer Bildungssphäre entsprechenden Verständniß der Sache an. Da es nun nicht damit abgethan ist, wenn den Kindern die Geschichten äußerlich in's Gedächtniß geprägt sind, sondern da die ganze kindliche Kraft, Geist und Gemüth geweckt, genährt und veredelt werden soll, so muß es dem Lehrer vorzüglich daran liegen, die Kinder zum lebendigen, geistigen Mitarbeiten, zu reger innerer Theilnahme anzuspornen. Sie müssen ganz bei der Sache sein. Darum erhält bald Dieser, bald Jener im Laufe der Erzählung eine die Sache fördernde Frage, wodurch er fester in's Interesse gezogen wird; Keiner darf sicher sein, daß nicht ihn die nächste Frage oder die Aufforderung trifft, kurz und bündig die Hauptsachen noch einmal wieder anzugeben. Das läßt sich erreichen, wenn dahin gestrebt wird, daß der Schüler mit der Zeit in der Regel mehr zu sprechen hat, als der Lehrer (siehe oben die Worte Diesterweg's in der Anmerkung zu III. 1. a.). *)

Zu fast unentbehrlicher Unterstützung des Unterrichts gehören auf dieser Stufe geeignete historische Wandcharten, neben denen es recht förderlich ist, wenn die Kinder selbst einzelne passend gewählte Kärtchen, die man ja jetzt aus den verschiedensten Atlanten erstaunlich billig bekommen kann, in den Händen haben. Ein in der Erdkunde bewanderter Lehrer kann diese Karten noch zu viel bedeutsameren Beziehungen benutzen, als zu bloßer äußerer Gedächtnißunterstützung bei Fixirung der Begebenheiten. Eine That und ihr Schauplatz stehen in der Regel kei-

*) Neuerdings ist es mit viel Wärme empfohlen, „die Kinder bald zu unsern großen Geschichtsschreibern zu führen, welche mit lebendigem, tiefem und umfassendem Geiste die ein Zeitalter bewegenden Ideen aufgefaßt haben". Für die Volksschule dürfte wohl Jedermann dieß Beginnen zu sublim vorkommen. Die griechische Jugend hat ihren Homer, ihren Herodot, ihren Thucydides, die römische Jugend hat ihren Polybius, ihren Cäsar, Cornelius Nepos, ihren Sallust, Livius u. A. gehabt und gelesen. Die deutsche Jugend hat fast nur Kompendien, oder Bearbeitungen der Geschichte nach Meistern der Geschichtsschreibung in den Händen. Man kann nicht leugnen, daß es für Jünglinge, welche eine gründliche Geschichtsbildung anstreben, von unschätzbarem Werthe sein müßte, sie auch thunlichst früh an die Meister der Historik heranzuleiten. Aber welche bedeutende Umgestaltung würde das im geschichtlichen Bildungsplan der Schulen bedingen! Sollten die klassischen Geschichtswerke deutscher Geschichtsschreiber über das Alterthum, über das Mittelalter, über die Neuzeit, sollten bloß die, welche unser deutsches Volk und seine Geschichte behandeln, oder auch die, welche fremdländische Geschichte (englische, französische, italienische ꝛc.) enthalten, obligatorisch in den Schulen werden? Die Weitung, die damit dem Geschichtsstudium gegeben, die erhöhte Kraft, die ihm zugewendet werden müßte, ist mit der ganzen Anlage des jetzigen Lehrplans auch in den vorzüglichsten Schulanstalten gänzlich unvereinbar. Wer soll auf Schulen mit genügender Ruhe Müller und Niebuhr, Schlosser und Leo, Heeren und Eichhorn, Luden und Wachsmuth, Raumer und Ranke, Rehm und Wilken, Menzel und Voigt u. v. A. durcharbeiten! Die Forderung ist zwar leicht gestellt, aber für Schulen bleibt sie unausführbar, wenn mehr als Bruchstücke, Fragmente begehrt werden, wie sie in historischen Lehrbüchern und Chrestomathieen zusammengereihet sind, begehrt werden.

neswegs in bloß zufälliger Verbindung mit einander (siehe oben IV. 4. die beiden Anmerkungen).

Vierte Altersstufe.

Im Wesentlichen bleibt die Art der unterrichtlichen Thätigkeit des Lehrers auf dieser Stufe dieselbe, wie auf der vorigen; sie wird jedoch im Allgemeinen umfassender und im Einzelnen schwieriger.
Wenn auf den drei ersten Stufen mit Verständigkeit und Liebe in der oben angegebenen Weise gelehrt, wenn der Schüler zur Uebung seiner Selbstthätigkeit fleißig daran genommen und tüchtig zu freier mündlicher Wiederholung angehalten worden ist, so ist damit bereits ein guter Vorsprung für die vierte Stufe gewonnen. Auf dieser gilt es nun die Beziehungen, in denen seither die Thatsachen aufgefaßt worden sind, angemessen zu erweitern, auch die verwickelteren Lebensverhältnisse auseinander zu legen, sie um Brennpunkte zu sammeln, von denen aus sie ihr Licht erhalten, das ganze Gebiet in leicht übersichaubare Gruppen zu zerlegen und die Kette der Begebenheiten fester zu schürzen, und bei dem Schüler durch entwickelnde Unterredung ein geschichtliches Urtheil zu vermitteln, so weit vierzehnjährige Schüler überhaupt ein solches haben können. Der den ganzen Kursus ordentlich vollendende, tüchtige Schüler muß Klarheit und Bestimmtheit, Ordnung und festen Zusammenhang, Genauigkeit im Einzelnen und Uebersichtlichkeit im Ganzen des im Unterricht behandelten, beschränkteren geschichtlichen Gebiets mit in's Leben hinüber nehmen. Er muß nun fähig geworden sein, sich selbstständig nach dem Maaße seines Bedürfnisses oder seiner Neigung, durch Benutzung der populären von den zahlreich sich darbietenden Hülfsmitteln, in der Geschichte weiter zu fördern. Das Ziel steckt also im Allgemeinen merklich höher, als auf den vorigen Stufen, und seine Erreichung bietet im Einzelnen, namentlich auf dem kirchengeschichtlichen Gebiet und in der Kombination des kirchengeschichtlichen und vaterländischen (politischen) Moments, unverkennbare Schwierigkeiten dar. Die Schülerkräfte werden zugleich mannigfaltiger in Anspruch genommen. Es giebt für sie mündlich und schriftlich zu thun. Der Lehrer fordert von den Schülern — wenn ein Lehrbuch in deren Händen ist — sorgfältige häusliche Vorbereitung auf ein größeres, bestimmt bezeichnetes Pensum, festes Memoriren der Zahlen, Namen und Sachverhältnisse, bis zum freien und klaren, zusammenhängenden Wiedererzählen. Insoweit keine Ueberbürdung dadurch herbeigeführt wird, giebt er Allen, oder doch den Fähigen auf, seine vervollständigenden Erläuterungen zu Hause in kurzen, bündigen Sätzen schriftlich zusammen zu fassen, oder über eine ausgezeichnete, geschichtliche Persönlichkeit einen kleinen, freien Aufsatz (Erzählung, Schilderung) zu liefern. Dergleichen regt das Interesse ungemein an, und fördert doppelt, in der Sache und in der Sprache. Sollte aber auch von diesen

schriftlichen geschichtlichen Arbeiten abgesehen werden müssen, so wird es für den schnellen Ueberblick und für die feste Einprägung der Begebenheiten nicht länger entbehrlich, daß sich jeder Schüler eine chronologische Tafel *) ausarbeite, welche die wesentlichen Daten ohne alle Ueberfüllung enthält. Festes Halten an der Zeitfolge sichert vor Verwirrung, und Benutzung des Lokal-Gedächtnisses unterstützt das Zahl- und Sach-Gedächtniß. Nun kann man bei den mündlichen Wiederholungen ohne wesentliche Schwierigkeit gleich ganze Reihen von Namen, Zahlen, Begebenheiten bald rückwärts, bald vorwärts durchlaufen und sie dadurch zum unverlierbaren Eigenthume machen. Schriftliche Repetitionen wird die Zeitkürze — wenn überhaupt — doch nur sehr selten zulassen; sie haben auch nur Werth, wenn sie sich ausschließlich auf die hervorstechendsten Hauptsachen beschränken.

Schlußwort.

Die vorstehende Abhandlung stellt sich dem Leser als vermehrte und verbesserte Ausgabe derjenigen dar, welche in der dritten Auflage des „Wegweisers" eine Stelle gefunden hat. Der Verfasser glaubt sich der Hoffnung hingeben zu dürfen, daß die dargebotenen Auseinandersetzungen als vervollkommnete und dadurch zu umfassenderer Brauchbarkeit in der Lehrwelt geeignete anerkannt werden können, da er ebensowohl die neueren Erscheinungen auf geschichtsunterrichtlichem Gebiete, als auch die ihm öffentlich und privatim ertheilten Winke mit Sorgfalt und Umsicht zu benutzen bemüht gewesen ist. In dieser verbesserten Ausgabe möge sich das Neue an den Platz des Alten stellen und dazu mithelfen, daß auch fernerhin einem guten, auf tüchtiger, gediegen-christlicher Gesinnung ruhenden geschichtlichen Unterricht in unseren Schulen Bahn gebrochen werde!

Was übrigens den Inhalt obiger Darlegungen anbetrifft, so ist derselbe wesentlich auf den Fortschritt in der Pflege des geschichtlichen Unterrichts in gehobenen Volksschulen berechnet. Er will anregen und eine fruchtbare Praxis in den geschichtlichen Unterricht bringen helfen. Darum ist das Ziel der Arbeit etwas über die Alltagssphäre des Volksschullebens hinaus gerückt und der Kraft etwas dem

---

*) Der berühmte Schlosser hat dazu folgende Einrichtung vorgeschlagen: Man theilt einen Bogen durch 10 — 20 senkrechte und 10 wagerechte Striche in 100 — 200 hinreichend große Quadrate, so daß ein Fachwerk zunächst für 1000 — 2000 Jahre entsteht. Jedes Quadrat repräsentirt ein Jahrzehend. Man trägt nun die Zeitangabe und das Faktum oder den bloßen Namen in die entsprechenden Quadrate ein.

ßtigen Streben Willkommenes zugemuthet. Das Verhältniß und Be-
ürfniß der überwiegenden Mehrzahl unserer gegenwärtigen Dorf-
chulen konnte dabei nicht maaßgebend sein. Die gesammten Unter-
ichtsverhältnisse derselben sind beschränkter, und die deßhalb an sie zu
tellenden Anforderungen niedriger, als bei den städtischen, gewöhnlich
nehrklassigen Schulen, in denen der Geschichte mehr Zeit und Kraft ge-
vidmet ist, so daß darum das Ziel für sie weiter gesteckt werden kann.
Die Umstände in Dorfschulen sind meist zu gebieterisch, als daß selbst
er fleißigste, strebsamste Lehrer darunter mehr, als ein nur sehr geringes
Maaß dessen wird verarbeiten können, was hier angegeben ist. Wie
iel oder wie wenig er aber verarbeiten mag, immer kann er's geist-
oll und bildend behandeln.

VIII. Die Lehrmittel.

A. Biblische Geschichte und Kirchengeschichte.

Vorbemerkung.

Die speziellere Besprechung einer Reihe von Bearbeitungen der bi-
lischen Geschichten wird durch die bei Gelegenheit der Behandlung
es Religionsunterrichts jedenfalls erfolgte genaue Beleuchtung der beach-
enswerthesten derselben hier überflüssig. Die Bearbeitungen von Adler,
Lange, Küster, Morgenbesser (28ste Auflage oder 4te Stereotyp-
Ausgabe, Breslau, Graß und Barth, 1/4 Thlr.), Steiner rc. stehen
n innerem Gehalt weit hinter den anderen von Schmid, Hebel,
Kohlrausch, Kell, Kalcher, namentlich aber hinter denen aus Calw
53ste Auflage, 1846, mit Holzschnitten, 1/6 Thlr.) und Basel, von
Bille *), Fiedler, Rauschenbusch (50ste Auflage, 1848, Schwelm,
3/4 Sgr.), Rickli, Zahn (Stereotyp-Ausgabe, Meurs 1844, 10 Sgr.,
iit 12 Lithographieen 20 Sgr.) und Preuß zu merklich zurück, als daß
s im richtig verstandenen Interesse der Volksschule nicht gewünscht wer-
en müßte, die letzteren mehr und mehr an die Stelle der ersteren gesetzt
u sehen. Jede der besseren hat sehr empfehlende Eigenthümlichkeiten,
uf welche zu seiner Zeit in den Schulblättern auch bereits anerkennend
ingewiesen ist. (Siehe Rheinische Blätter, neue Folge, Band XXII,
Seite 144 ff.; Band XXV, Seite 351 ff. Schulblatt für die Provinz
Brandenburg 1840, Seite 335, wo zugleich Seite 147 Winke über den

*) Leipzig, Einhorn, 1845. (15 Sgr.)

Unterricht in der biblischen Geschichte ertheilt sind, wie deren auc enthalten sind in dem „Wort über **Zahn's** biblische Historie (Meurs 1837)", in dem Anhang zu Preuß „biblischen Geschichten (fünfte Auflage; Königsberg, Bon, 1845; mit Anhang 25 Sgr.), i K. Kalcher's „Behandlung der biblischen Geschichten in christliche Volksschulen" (Berlin, Schultze, 1844, 12½ Sgr.), in Vormbaum' „biblische Geschichte in der evangelischen Elementarschule"; ein Be trag zur Führung eines christlichen Volksschulunterrichts (Elberfel Büschler, 1846, 12½ Sgr.), worin auch Lehrgänge für den biblische Geschichtsunterricht in verschiedenartigen Volksschulen angegeben stehen und in J. Nissen's „Unterredungen über die biblischen Geschichten (praktisches Handbuch für Schullehrer; zwei Bände; dritte Auflag 1847; Kiel, Schwers; 2⅓ Thlr.), welche im ersten Bande die Form Erklärung, Beweis, Anwendung, festhalten, im zweiten aber homilien artig gestaltet sind, mit eingestreuten Fragen, Winken, Hindeutungen au Bibelstellen und kirchliche Gesänge, und ihrem Gehalte nach mehr de inneren Entfaltung der Arbeit des Geistes Gottes am Herzen des Men schen, als dem bloß äußerlichen geschichtlichen Verlaufe zugewende sind, um namentlich christliches Leben anzubahnen. *)

Bemerkung. Die Bearbeitungen von Zahn und Preuß sind die a meistens empfehlenswerthen.

---

*) An die genannten Schriften reihen sich ihres Gehalts wegen noch:

1. Dr. **J. H. Kurtz**, Hofrath: Biblische Geschichte. Der heilige Schrift nacherzählt und für das Verständniß der untern Klassen in Gym nasien und höhern Bürgerschulen erläutert. Berlin, Wohlgemuth, 1847 (19½ Bogen. 16 Sgr.)

   Nicht Geschichten, sondern Entwickelungsgeschichte des Reiches Gotte Dem Alten Testamente entspricht die Vorbereitung des Heils (99 §§), der Neuen Testamente die Ausrichtung desselben (100 §§). In der letzter wird außer dem Leben Jesu und der Verkündigung des Heils durch die Apo stel, noch ein in andern ähnlichen Schriften gewöhnlich fehlendes Momen die schließliche Vollendung des Heils, mit abgehandelt. — Dieß Werk ist me sterhaft; es ruht auf praktischer Erprobung im Lehrerleben und zeichnet si nicht bloß durch gediegenen Text und theils in diesen verwebte, theils in Note gegebene, sehr gewählte Erläuterungen, sondern vorzüglich dadurch aus, daß e Christum in den rechten Mittelpunkt der Geschichte des Reiches Gottes stellt un zum tiefern Verständniß der Entwickelungsgeschichte des göttlichen Reiches an leitet. — Von desselben Verfassers: „Lehrbuch der heiligen Geschichte" (Wegweiser zum Verständniß des göttlichen Heilsplanes), ist die dritte ve mehrte Auflage erschienen (Königsberg, Gräfe, 1847. 24 Sgr.), ein Wer das jeder Volksschullehrer, der Blick in die göttliche Heilsgeschichte gewinne will, nicht bloß lesen, nein studiren sollte.

2. **Fr. Georgi**, Rektor: Christliches Lehr- und Erbauungsbuch fü Lehrer des evangelischen Christenthums ꝛc. Erster und zweiter Ban Die heiligen Geschichten des Alten Testaments, nach ihre Geiste dargestellt, in welchem sie innerlich wollen erlebt sein. Hamburg Perthes, 1840. (1 Thlr. 22½ Sgr.)

1. Die Geschichte der christlichen Kirche, zunächst für Schulen und Katechisationen bearbeitet von **W. Leipoldt**, Pastor rc. Zweite Auflage. IV und 222 Seiten. Schwelm, Scherz, 1838. (8¾ Sgr.)

Der Inhalt ist in acht, mit sachlichen Bezeichnungen versehene Hauptabschnitte getheilt: 1. Die apostolische Zeit (erste Gemeinde; Apostel; Johannes). 2. Die Zeit der Verfolgung (Ignatius; Polycarp; Justin). 3. Die Zeit der äußeren Ruhe (Constantin der Große; Ambrosius; Chrysostomus; Augustin). 4. Die Zeit des allmähligen Verfalls (Mohammed; Bonifacius; Karl der Große). 5. Die Nacht und die Morgenröthe (Papstthum; Kreuzzüge; Waldenser; Wiklef; Huß). 6. Der neue Tag (Luther; Calvin). 7. Der Kampf um die Wahrheit (Schmalkaldener Krieg; Spener; Franke; Brüdergemeinde). 8. Unsere Zeit (Unglaube; französische Staatsumwälzung; Mission).

Diese mit Benutzung der Milner'schen „Geschichte der Kirche Christi" bearbeitete Schrift ist wegen der Berücksichtigung des biographischen Elements, der guten Auswahl des Stoffes und der einfachen, würdigen Darstellung für den ersten Unterricht in der Kirchengeschichte als recht brauchbar zu empfehlen. Sie enthält aber auch für Katechumenen noch reichlichen Stoff zur Verfolgung des inneren kirchlichen Lebens, der kirchlichen Verfassung und der mannigfachen Gestaltung derselben unter

---

Für's Gemüth sehr fruchtbar; mehr Erbauung als Lehre. In den Allegorieen bisweilen nicht recht glücklich.

3. Dr. theol. **Th. H. Kalkar:** Biblische Geschichte in Vorträgen für Gebildete. Zwei Theile. Kiel 1839. (3 Thlr. 20 Sgr.)

In dänischer Sprache gehaltene Vorträge, welche der Verfasser dann selbst in deutscher Sprache herausgegeben hat. Sehr treffende Charakterschilderung; blühende Darstellung. Durchführung des göttlichen Welterlösungsplanes im Auge behalten.

4. **A. Merget,** Rektor: Das Leben Jesu in 55 neutestamentlichen Geschichten. Ein Erbauungsbuch für die Jugend. Berlin, Winkelmann, 1845. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Ein Buch zur Ehre Christi. (Siehe Näheres im Brandenburger Schulblatt. Jahrgang 1845. Seite 521 ff.)

5. **M. Hill,** Inspektor: Biblische Geschichten des alten und neuen Testaments, mit passenden Sprüchen versehen, zunächst für Taubstumme. 1847. Halle, Anton. (292 Seiten. 15 Sgr.)

Die der Bibelsprache möglichst angepaßte, aber vorzugsweise auf die Denk- und Sprachweise Taubstummer berechnete Sprache ist einfach, herzlich und eindringlich. Die Geschichten sind in mehr Abschnitte als in andern derartigen biblischen Geschichten zerlegt (Altes Testament in 112, Leben Jesu 99. Apostelgeschichte 27.). Zu jeder Geschichte 2 — 4 ausgedruckte Sprüche und Stellenangabe der Geschichte. Geeigneten Orts die Verweisung auf Luthers Katechismus, welcher dem Neuen Testament nebst Auszügen aus sämmtlichen apostolischen Briefen beigefügt ist. Am Schluß des Alten Testaments stehen Sprüche aus Jesus Sirach. — — Auch in Volksschulen recht gut brauchbar.

6. **H. Schwier:** Biblische Geschichten in sehr faßlicher Sprache für die mittlere Klasse der Volksschule, so wie für Zöglinge der Taubstummenschule. Mit Vorrede von **C. Ehrlich.** Soest, Nasse, 1849. (4 Sgr.)

den wechselnden äußeren Verhältnissen, wie bereits die äußere Eintheilung des Stoffes verräth. Es ist dem Büchlein vorgeworfen (Evangelische Kirchenzeitung 1838, Seite 830), daß es die Hauptsache, die Lehrunterschiede, zu wenig hervorhebe. Jedoch verdient die weise Bedächtigkeit des Verfassers in dieser Beziehung alle Anerkennung, da die Volksschule zwar das bestimmte, konfessionelle Bewußtsein zu vermitteln, aber mehr noch die Kinder vor verketzernder Scheelsucht gegen Andersglaubende zu bewahren hat. Indifferentismus ist schlimm, Fanatismus aber auch. Des Verfassers Absicht geht dahin, „den Lesern ihre Stellung in der christlichen Kirche lebendiger vor die Seele zu halten, und sie das gnädige Walten des Herrn in der Kirche deutlicher erkennen zu lassen“.

2. Geschichte des Christenthums von seiner Entstehung bis auf unsere Zeit. Zur Beförderung und Befestigung des christlichen Glaubens und Lebens und zum Gebrauche für Schule und Haus herausgegeben von **K. F. Winter**. Wittenberg, Zimmermann, 1847. (184 Seiten. 7½ Sgr.)

Der Verfasser zerlegt seinen Stoff in zwei Abschnitte, deren erster bis auf die Reformation und deren zweiter bis auf unsere Zeit reicht, und vertheilt den Inhalt auf 28 Paragraphen. Mit Jesus Christus und dem Christenthume beginnend, wendet er sich bald zur Verbreitung des Christenthums bis c. 1000; führt dabei zahlreiche Glaubensboten an, behandelt bei den Bedrückungen des Christenthums die bekannten zehn Christenverfolgungen und die Geschichte der hauptsächlichsten Märtyrer, und gedenkt, nach Besprechung des äußeren Sieges des Christenthums unter den römischen Kaisern, der bemerkenswerthesten Lebensumstände von fünfzehn der bedeutendsten Kirchenlehrer und des Geistes des christlichen Lebens in ihrer Zeit. Darauf geht er auf die äußeren Einrichtungen der christlichen Kirche und auf die Partheiungen in derselben über und bespricht elf derselben, indem er besonders bei den Arianern, Nestorianern und Pelagianern verweilt. Die Geschichte des Mönchswesens und des Papstthums führt zur Darlegung der kirchlichen Mißbräuche und der Thätigkeit berühmter Männer in der Kirche von Anselm bis auf Wessel und Savonarola und auf Andeutungen über diejenigen kirchlichen Partheien, welche die Reformation anbahnen (Albigenser, Waldenser, Wiklefiten und namentlich Hussiten), wobei dann einige Blicke auf die griechische Kirche fallen. — Der zweite Abschnitt führt die wichtigsten Züge aus Luther's Leben (auch aus seiner Persönlichkeit) und aus der Reformationsgeschichte vor Augen, wendet sich zu Luther's Mitarbeitern (Spalatin, Melanchthon, Jonas, Bugenhagen, Bodenstein, Agricola) und zur Verbreitung der Reformation und geht dann auf die reformirte Kirche, ihre hervorleuchtenden Männer und ihre Bedrückungen namentlich in Frankreich und in den Niederlanden über. Nach Erzählung der Hauptzüge aus der Geschichte des schmalkaldischen und des dreißigjährigen Krieges wird die Geschichte der katholischen Kirche nach der Reformation (Jesuiten; Jansenisten; ka-

tholische Missionen; Bedrückungen Evangelischer in katholischen Ländern) und der neueren griechischen Kirche kurz durchgegangen und dann der neueren Partheien in der evangelischen Christenheit gedacht (Bischöfliche; Wiedertäufer und Mennoniten; Socinianer und Arminianer, Quäker und Herrnhuther, Methodisten und Schwedenborgianer). Den Schluß bildet ein Blick auf die evangelische Kirche seit Joh. Arnd's Zeiten, wobei neben den bedeutendsten Glaubensmännern (Arnd, Andreä, Scriver, Spener, A. H. Franke) auch einiger Zweifler und Ungläubigen und zuletzt der Missions- und Bibelanstalten gedacht wird, letzteres freilich kürzer, als zu wünschen wäre. — Es fehlen dem Büchlein eine Menge Spezialitäten, wie das Zweck und Umfang desselben erklären. Aber es ist bündig, klar und ruhig geschrieben. Daß es möglichst objektiv gehalten worden ist, benimmt demselben etwas von der begeisternden Frische und namentlich von der Wärme, die das Leipoldt'sche Buch auszeichnet. Es beschäftigt mehr die Erkenntniß als das Herz, wodurch es noch mehr geeignet gewesen wäre, „Glauben und Leben" im Geiste Christi zu befestigen. Doch ist das Büchlein Lehrern und Schülern zu empfehlen. Letzteren werden auch die Andeutungen über die Aussprache der vorkommenden Fremdnamen zu Gute kommen.

3. Auserlesene Historien aus der christlichen Kirchengeschichte. Nach Hübner's Weise und als Fortsetzung seiner biblischen Historien. Von Dr. **Rauschenbusch**. Barmen und Schwelm, Falkenberg, 1836. (314 Seiten. 10 Sgr.)

Der Inhalt zerfällt in die alte (bis zu Huß's Tode) und in die neue Kirchengeschichte, und besteht fast ganz aus Monographieen und Biographieen (zum Beispiel: „Stephanus; Paulus; Johannes; Ignatius; Polykarpus; Justin; Tertullian und Cyprian; . . . Constantin der Große; Arius und Athanasius; Augustin; Mohammed; Willibrord; Bonifazius; . . . Spener; Franke rc."). Nur wo der innere Zustand der Kirche geschildert werden sollte, ist die allgemeine Zusammenfassung vorgezogen (zum Beispiel: „Die Christengemeinde nach dem Tode der Apostel; . . . Wachsthum der christlichen Kirche außerhalb des römischen Reichs; . . . Verschlimmerung des Glaubens und Lebens unter den Christen; . . . die römisch-katholische Kirche nach dem Religionsfrieden rc.").

Die größere Ausführlichkeit im Einzelnen, die schickliche Vertheilung des Stoffes in kleine Ganze, die faßliche Darstellung, vor Allem aber daneben der gediegene Sinn und Geist, der durch diese Schrift geht, machen sie zu einem sehr zweckmäßigen Schulbuche für die reiferen Kinder. Jedem Abschnitte sind, wie in des Verfassers „biblischen Historien", Lehren, meist in Worten der heiligen Schrift, Erläuterungen, ein Spruch als Motto, einer als Denkvers am Schlusse, ein oder zwei Liederverse und Fragen zur Wiederholung beigegeben. Am Schlusse steht eine ziemlich ausführliche Zeittafel.

Die besondere Ausführlichkeit der Behandlung des apostolischen Zeitalters — dieß nimmt ein Drittel des Raumes der alten Kirchengeschichte ein — wird den Kindern weniger, als den damit selten genugsam bekannten Erwachsenen zu Statten kommen. (Siehe die Reisen und Briefe der Apostel.) Mehr dagegen kann ihnen die vertrautere Bekanntschaft mit den Missionsarbeiten und ihren überraschenden Erfolgen in der neuesten Zeit nützen, so daß man diese als besonders nahegelegten Anknüpfungspunkt aller Kirchengeschichte in Volksschulen ansehen möchte.

4. Christliche Kirchengeschichte für Schulen und Familien. Mit Abbildungen. (Von Dr. **Barth.**) Herausgegeben vom Calwer Verlagsverein. Zehnte Auflage. Calw und Stuttgart, Steinkopf, 1846. (6¼ Sgr.)

Der Inhalt zerfällt in vier Zeiträume, welche durch die Jahre 324 (Constantin der Große), 1073 (Gregor VII.), 1517 (Reformation) und heute begränzt werden. Der Stoff ist unter sachliche Rubriken dergestalt vertheilt, daß die einzelnen Lebensbilder nicht alle so plastisch und gesondert hervortreten, als bei den beiden vorhergehenden Büchern, sondern in das Ganze verfließen. Dadurch entsteht eine für den Unterricht unbequeme Länge der meisten Abschnitte. Die Idee des Verfassers, daß eine Kirchengeschichte für Kinder „eine Reihe von Anekdoten an einem historischen Faden, eine Perlenschnur" sein müsse, hat ebenfalls durch die Einwebung vieler minder erheblichen Personen und Ereignisse zwischen die wichtigeren, die nun nicht genug hervorspringen, der unterrichtlichen Brauchbarkeit des sonst durch einfache, pikante Sprache anziehenden, reichhaltigen und in ächtbiblischem Geiste gehaltenen Büchleins viel Eintrag gethan. Man muß übrigens gewiß nicht darauf ausgehen, im Unterricht den Kindern durch Häufung von Märtyrer-Geschichten, wie hier geschehen, die Kirchengeschichte so trüb und blutig zu färben. Der Zweck der Märtyrer-Geschichten ist doch zu erreichen, ihre Häufung verschiebt die Stellung der kindlichen Gemüther zur Hauptsache. — Lehren, Wiederholungsfragen, Zeittafeln und dergleichen fehlen; die Holzschnitte im Texte haben nur einen untergeordneten Werth.

5. Kleine Kirchengeschichte. Ein katechetisches Lehrbüchlein für die evangelische Jugend. Von **E. W. Krummacher**, Pastor ꝛc. Essen, Bädeker, 1843. (32 Seiten. 2½ Sgr.)

Die Vertheilung des Stoffes auf vier Zeiträume und einzelne Abschnitte entspricht der in der vorigen Schrift. Auf geringem Raum ist durch sehr glückliche Wahl das Wichtigste zusammengestellt. Die Fragen sind fast durchgängig sehr präzis, auf Hauptsachen dringend; die Antworten klar, kurz, die Sachen bestimmt bezeichnend und öfter zergliedernd. Jedem Abschnitte sind, zu weiterem Ausspinnen im Unterricht, am Schlusse Anmerkungen beigefügt, welche theils historische Daten, theils Schriftstellen (Citate), theils Winke zur Zeitbeurtheilung oder zur praktischen Anwendung auf das Kindesherz enthalten. Zum Beispiel 22: „Die Re-

formatoren wußten anfänglich selbst nicht, welch großes Werk sie begonnen. — Ihr Werk war aus Gott. Apostelgeschichte 5, 38. 39. Ihre Sache war des Herrn. Nehem. 3, 10. Ps. 63, 8. — Luther wollte nicht, daß man sich lutherisch nannte. 1. Cor. 1, 10 — 12. 3, 4 — 9. — .... Wehe uns, wenn wir die hohen Vorzüge vergeblich empfangen haben! — Innerlich muß eine Reformation vorgehen. Hebr. 13, 7 — 9." Allenthalben spricht sich ein lebendiger, christlicher Geist in diesen Blättern aus.

---

6. Die Lehre und Geschichte der christlichen Kirche. Für obere Klassen höherer Schulen. Von **L. Bender**, Rektor. Zweite Auflage. Leipzig, Crayen, 1841. (148 Seiten. 15 Sgr.)

Dem strebsamen Lehrer können die in der zweiten Abtheilung dieses für Gymnasiasten bestimmten Kompendiums auf fünf Zeiträume vertheilten sehr kompakten, inhaltreichen Paragraphen ungemein nützlich werden, indem sie mit reicher Kenntniß und großem Fleiß die Sache erfassen, ordnen und gestalten. Da auch die geschichtliche Entwickelung der Kirchenlehre und ihre Auffassung von den verschiedenen Parteien und Sekten sorgfältig und wahr verfolgt ist, biblische Citate unter den Paragraphen theils auf die Verhältnisse der Urkirche, theils auf erfüllte Weissagungen hindeuten, um den Fortschritt erkennen zu lassen, überhaupt eine sehr tüchtige Gesinnung des Verfassers durchleuchtet, so kann das Buch sowohl zum wahrhaft evangelischen Fortschreiten in der Erkenntniß, wie zur Aneignung des Heils förderlich werden. Im fünften Zeitraume sind die kirchlichen Erscheinungen nach den drei christlichen Hauptkirchen, nach der evangelischen, katholischen und griechischen, zusammengestellt.

7. Lehrbuch der Kirchengeschichte. Seitenstück und Ergänzung zu des Verfassers „Lehrbuch der heiligen Geschichte". Von **Joh. Heinr. Kurtz**, Dr. theol. und Hofrath. Mitau, Neumann, 1849. (348 Seiten. 1 Thlr.)

Für die obern Klassen der höhern Lehranstalten, also für Jünglinge, welche reif für eine Universität sind, bestimmt, scheint dieß vortreffliche Werk denen, die entweder eine gelehrte Bildung nicht genossen haben, oder gar nicht suchen wollen, nicht recht nützen zu können. Es ist aber so lichtvoll und in lebendigem, christlichen Sinne abgefaßt, daß aus seinem Reichthum auch ein gebildeter Laie und daß namentlich ein Lehrer von Geist und Gemüth sehr viel Belehrung und Anregung zur Berichtigung und Befestigung seines Glaubens und Urtheils zu gewinnen vermag. Als Lehrbuch zwar nur kurz in Text und Anmerkungen, mangelt dem Werke doch weder die tief eindringende Sorgfalt und Genauigkeit in der klaren Erfassung und Auseinanderhaltung der verschiedenen Momente, noch die Präcision und Uebersichtlichkeit der Darstellung, namentlich in den dogmengeschichtlichen Abschnitten. Die geistvolle Gruppirung des Materials und die Beherrschung desselben mit festem, oft überraschendem und von der gewöhnlichen Ansicht abweichendem Urtheile machen das Werk zu einem äußerst brauchbaren Hülfsmittel gerade für den Lehrer, welcher theils in der Kürze das Wichtigste aus der Kirchengeschichte in lebenvollem Zusammenhange kennen lernen, theils in die Substanz der zahlreichen Streitfragen aus Lehre und Leben in der christlichen Kirche einblicken, theils leitende Gesichtspunkte und Urtheile gewinnen möchte, um als gebildeter evangelischer Christ eine richtige und würdige Anschauung von der unter Leitung des göttlichen Geistes geschehenen Entwickelung der christlichen Kirche zu bekommen. Wenn auch die reiche Fülle des Inhalts nicht ohne fleißiges Studium nach

allen Seiten zu erschöpfen sein dürfte, so bleibt doch auch zugleich noch so viel leichter Erfaßbares übrig, daß tüchtige Lehrer für sich und ihre Schule davon vortrefflichen Gebrauch werden machen können.

Nachdem sich die Einleitung über Begriff, Gliederung, Eintheilung, Quellen und Literatur der Kirchengeschichte kurz ausgelassen und auch die Richtungen angegeben hat, denen das kirchliche Streben zuzuwenden ist, beleuchtet die Vorgeschichte der christlichen Kirche das Verhältniß der vorchristlichen Welt zur christlichen Kirche und stellt in Heidenthum und Judenthum die beiden der Entwickelung des Menschengeschlechts geöffneten Wege so wie den Gegensatz dieser Wege auf. Die Urgeschichte (bis zum Jahr 100) berührt kurz das Leben Jesu, die Missionsthätigkeit der Apostel, die jüdische und heidnische Gegenwirkung gegen das Christenthum, Gemeindeverfassung, Disciplin, Leben, Kultus, Lehrbasis und geht dann in die eigentliche Kirchengeschichte über, welche in die alte (bis 800), mittlere (bis 1517) und neuere (bis 1849) getheilt, und worin jedes Alter in zwei Perioden getheilt wird, deren Grenzsteine mit den Jahren 323, 1294 und 1648 gesetzt werden. Ueberall wird den Abschnitten ihr Charakter vorangestellt und überall mehr dem innern Leben und Kampfe, als den äußern Schicksalen der Kirche die Aufmerksamkeit zugewendet. — Innere Organisation der Kirche, Leben, Zucht, Gottesdienst, Lehrentwickelung, Sektenwesen, theologische Schulen (mit steter Angabe des Wesentlichsten aus deren Lehrsystemen, der Gesichtspunkte zur Beurtheilung der hervorragenden Persönlichkeiten), die Geschichte der byzantinisch-römischen und der römisch-germanischen Kirche, der mittelalterliche Konflikt der alten und der neuen Bildung, (in Formation, Deformation und Reformation gewaltig wogend und sich in Papstthum, Mönchsthum, Scholastik, Mystik u. s. w. großartig darstellend), die theologischen Streitigkeiten und die theologische Wissenschaft, Geschichte des Papstthums, der abendländischen Mission, die Kunst im Dienst der Kirche, die Reformation, (spezieller zumal die reformatorischen Bewegungen in Deutschland und der Schweiz) . . . . . und so herab bis auf die Staats- und Landeskirchen unserer Tage in Europa und Nordamerika und auf das praktische Antichristenthum in der neuesten Zeit, — das sind Andeutungen über den Inhalt durch die sechs Perioden hin. (Vergl. die speziellere Angabe in den „Rheinischen Blättern".)

8. Abriß der Kirchengeschichte. Von Dr. **H. E. F. Guerike**, Professor der Theologie. Halle, Gebauer, 1842. (195 Seiten. 25 Sgr.)

Ein gelehrt geschriebenes, für wissenschaftliche Zwecke bestimmtes, sehr reichhaltiges und gutes Kompendium.

---

9. **C. Judä**, Rektor: Umriß der christlichen Kirchengeschichte für höhere Bürgerschulen und Gymnasien. Berlin, Schröder, 1837. (7½ Sgr.)

10. **C. K. Sackreuter**, Pfarrer: Kurze Geschichte der christlichen Religion und Kirche; für Volksschulen. Siebente Auflage. Darmstadt, Leske, 1843. (5 Sgr.)

11. **R. F. Herklotz**: Geschichte der christlichen Religion und Kirche. Leitfaden für höhere Volksschulen und Proseminarien. Freiberg, Engelhardt, 1846. (5 Sgr.)

Dürftig skizzirt; nur andeutend.

Bemerkung. Die Bücher von Leipoldt, Rauschenbusch und Krummacher eignen sich am meisten für die Hand der Kinder; für gereiftere auch das von Winter.

---

12. Geschichte der Kirche Christi. Von **Milner**. Aus dem Englischen übersetzt von **Peter Mortimer**. Fünf Bände. Vierte Auflage. Gnadau, Brüderunität (Leipzig, Kummer). (6 Thlr.)

Dieß Buch ist die reiche Fundgrube für die meisten populären Kompendien der christlichen Kirchengeschichte, zu denen es dem Lehrer fast unmittelbar als sehr geeigneter Kommentar dienen kann, da es in sehr faßlicher Darstellung und mit völlig hinreichender Ausführlichkeit die in den Kompendien nur angedeuteten Momente behandelt. Der Inhalt ist — nicht recht glücklich — nach Jahrhunderten eingetheilt und in zahlreichen, die Uebersichtlichkeit etwas erschwerenden Kapiteln ist sowohl das Leben der gesammten christlichen Kirche, als das Leben derjenigen einzelnen Personen weitläufiger dargestellt, welche durch Lehre oder Leben zur Förderung oder Hemmung der kirchlichen Entwickelungen viel beigetragen haben. Die Mängel und Gebrechen der Kirche werden zwar freimüthig, aber mit Schonung nachgewiesen, und überall wird neben der Belehrung die Erbauung im Auge behalten. Es war des Verfassers Absicht, „der Geschichte derjenigen Menschen nachzuspüren, welche in Lehre und Leben nach den Vorschriften des neuen Testaments sich gerichtet haben, und welche nicht bloß Namenchristen, sondern wirkliche Christen waren, gleichviel zu welcher äußeren Kirche sie gehörten. Darum wollte er auch die Verhältnisse der Weltgeschichte und die Religionsstreitigkeiten nur so weit berühren, als sie in die Erörterung der Verhältnisse der wahren Kirche gehören". — Der Tod hinderte den Verfasser, das Werk weiter als bis zum Reichstage zu Augsburg fortzusetzen.

13. Biblische Geschichte, nebst Denkwürdigkeiten aus der Geschichte der christlichen Kirche. Von **F. L. Zahn**, Seminardirektor. Zwei Theile. Meurs, Rheinische Schulbuchhandlung, 1831. (2 Thlr.)

Die „Denkwürdigkeiten" bilden des zweiten Theils zweite Hälfte, §. 76 — 169. Ihr Inhalt zerfällt in fünf Bücher (33 — 100; — 306; — 814; — 1517; — jetzt). Das erste Buch behandelt die Erscheinungen in den ersten christlichen Gemeinden, Paulus Missionsreisen und die neutestamentlichen Briefe; das zweite Buch das Loos der Christen während der Verfolgungen, und in einigen Paragraphen das Leben der einzelnen, ausgezeichneten alten Kirchenväter und Kirchenlehrer (Ignatius; Justin; Polycarp; Tertullian; Origenes; Cyprian 2c.). Die übrigen drei Bücher enthalten fast ausschließlich kurze Biographieen merkwürdiger Männer, wie Constantin der Große; Ambrosius; Chrysostomus; Augustin; Bonifacius; Karl der Große . . . Wiklef; Huß . . . Luther, . . . Spener; Franke; Zinzendorf 2c. Dazwischen hinein sind

einige allgemeine Abschnitte vom Verfall der Kirche, von deren Ausbreitung unter deutschen und anderen Völkern, besonders in den letzten hundert Jahren und dergleichen eingewebt. Die Wahl, wie die Bearbeitung ist sehr zweckmäßig, darum das Buch ganz direkt unterrichtlich anwendbar. Am Schlusse steht eine nicht überfüllte Zeittafel.

14. Denkwürdigkeiten aus der Geschichte des Christenthums und des christlichen Lebens. Herausgegeben von Dr. A. **Neander**, Professor rc. Drei Bände. I. und II. in dritter Auflage, III. in zweiter Auflage. Hamburg, Perthes, 1846. (4 Thlr. 19 Sgr.)

Das Werk enthält „umfassende und allgemeine Schilderungen des christlichen Lebens verschiedener Zeitalter und Kirchen, Biographieen, Darstellungen einzelner, praktisch wichtiger Begebenheiten, Entwickelungen der Geschichte einzelner Lehren, insofern solche zu praktisch fruchtbaren Bemerkungen Anlaß giebt". — In die Kette der Darstellungen ist in den beiden ersten Bänden eine große Anzahl kurzer, biographischer Skizzen verflochten; im zweiten Hefte des dritten Bandes dagegen befinden sich ausführlichere Lebensbeschreibungen, zum Beispiel von Columban, Gallus, Bonifazius rc. Im ersten Bande steht ein ausführlicher Aufsatz vom Konsistorialrath Dr. Tholuck: „Ueber das Wesen und den sittlichen Einfluß des Heidenthums, besonders unter Griechen und Römern, mit Hinsicht auf das Christenthum," und vom Herausgeber eine Schilderung des christlichen Lebens der drei ersten Jahrhunderte. Der zweite Band behandelt das christliche Leben der im römischen Reiche herrschend gewordenen Kirche, und der dritte Band die Wirkungen des Christenthums unter und nach den Zerstörungen, welche die Völkerwanderung hervorbrachte, namentlich die Wirkungen des Christenthums in der Bildung der rohen Völker des Occidents und des Nordens (sechstes bis neuntes Jahrhundert; Zeitalter der Missionen).

Die Darstellung ist populärer, als in desselben gelehrten, hochstehenden Verfassers übrigen kirchengeschichtlichen Schriften, welche „durch eben so frommen, als wissenschaftlichen Geist, so wie durch den bahnbrechenden Einfluß, den sie auf die Wiedererneuerung einer wissenschaftlichen Behandlung der Kirchengeschichte ausgeübt haben, den ersten Rang einnehmen":

15. Leben Jesu Christi in seinem geschichtlichen Zusammenhange und seiner geschichtlichen Entwickelung. Hamburg, Perthes, 1845. Vierte Auflage. (3 Thlr. 10 Sgr.)

16. Geschichte der Pflanzung und Leitung der christlichen Kirche durch die Apostel. Ebendaselbst, 1847. Vierte Auflage. (4 Thlr.)

und besonders:

17. Allgemeine Geschichte der christlichen Religion und Kirche, gegenwärtig das Hauptwerk der Kirchengeschichte. — Bis jetzt neun Theile in fünf Bänden bis auf Bonifacius VIII. Ebendaselbst. (19 Thlr.

4½ Sgr.) Band 1 — 4, 1842 — 1847 in zweiter Auflage (12 Thlr. 12 Sgr.) erschienen. Hieran schließen sich Band 3, 4, 5 der ältern Auflage. (6 Thlr. 22½ Sgr.)

18. Die Kirche Christi und ihre Zeugen, oder die Kirchengeschichte in **Biographieen**. Von **Friedr. Böhringer**. I. Band, erste bis vierte Abtheilung. Zürich, Meyer und Zeller 1842 bis 1846. (7 Thlr. 26 Sgr.)

Dieß fleißig gearbeitete Werk hat vom Standpunkte der Wissenschaft aus mannigfache Angriffe erfahren, indem es, zwar auf recht sorgfältige Lektüre der Schriften der alten Kirchenväter gestützt, doch nicht aus eigenem Studium und selbstständiger, individueller Reproduktion hervorgegangen sei und kein volles Verständniß der Entwickelungsgeschichte der Kirchenväter vermittele. Aber abgesehen von allen theologischen Ausstellungen wird Jedem das Werk wegen des befruchtenden Geistes werth sein müssen, in dem es geschrieben, und wegen der Gesinnung, die darin ausgeprägt ist. Es ist zugleich mehr als ein bloßes biographisches Material darin niedergelegt, indem umfängliche Auszüge aus den wichtigsten Schriften der Kirchenväter dargeboten werden, die, wenn auch nicht gerade die Entwickelung der Zeit, doch ihr Gepräge, so wie die wesentlichsten Züge des Lebens der Kirchenväter enthalten. Die späteren Theile des Werkes haben den Ton noch besser als die ersten getroffen, und in dem Ganzen besitzt man eine schöne Fundgrube zum Nachschlagen, wie zum eingehenden Kennenlernen der wichtigsten älteren Kirchenschriften. — Die erste Abtheilung (29 Bogen, 1½ Thlr.), umfassend „die ersten drei Jahrhunderte", enthält die Biographieen des Ignatius, Polykarp, des Perpetur, des Justinus, Clemens von Alexandrien, Origenes, Irenäus, Tertullian und Cyprian. Die zweite Abtheilung (1½ Thlr.) enthält die Biographieen von Athanasius, Antonius, Basilius, Gregor von Nyssa, Gregor von Nazianz (sehr gelungen). Die dritte Abtheilung (49½ Bogen, 2⅓ Thlr.) enthält Ambrosius und Augustinus (letztere sehr ausführlich). Die vierte Abtheilung (27¼ Bogen, 2⅕ Thlr.): Chrysostomus, Olympias, Leo und Gregor der Große.

19. Geschichte der christlichen Kirche. Von **C. Judä**, Rektor rc. Mit Vorrede von Dr. **A. Neander**, Professor. Berlin, Schröder, 1838. (608 Seiten. Herabgesetzter Preis 1 Thlr.)

Dieß empfehlenswerthe Buch hat mehrere auszeichnende Eigenthümlichkeiten, die es zwar nicht für Jeden im Volk, aber für die Hand gebildeter Lehrer sehr werthvoll machen. Es beginnt mit einem kurzen Ueberblick über das Leben Jesu, vertheilt seinen eben so gut gewählten, als geordneten, reichen Stoff auf sieben Zeiträume, deren Grenzsteine die Jahre 311, 590, 814, 1073, 1294, 1517 und heut sind, und gewährt in lebenvoller, anziehend-gehobener Darstellung ein vom christlichen Geiste durchdrungenes, mit Freimüthigkeit und Würde gezeichnetes Bild der Gesammtentwickelung der christlichen Kirche. Ueberall ist, neben den

äußerlichen Schicksalen der Kirche, mit besonderem Fleiß ihre innere Geschichte verfolgt. Das Leben und Wirken ihrer Träger wie ihrer Feinde, deren Zeugnisse und Kämpfe auch in ihren Schriften, insoweit sie das praktische Leben berühren, die wechselnden Gestaltungen des gesammten kirchlichen Lebens, die Entwickelung der kirchlichen Lehren, auch der Irrlehren, die äußerlichen Beschränkungen, namentlich aber die Geschichte der durch die Jahrhunderte nach allen Ländern siegreich vorrückenden Ausbreitung des Christenthums durch Missionare aller Kirchen und Kirchlein, — eine Geschichte, die sich leicht zu einem besonderen Bilde der gesammten Missionsthätigkeit aller Jahrhunderte zusammenstellen ließe; — das und vieles Andere ist zu einem guten Ganzen hier verbunden. Es ist keine nahe hierher gehörige, erhebliche Erscheinung — die Kunst im Dienste der Kirche ausgenommen — ohne genügende Berücksichtigung geblieben. Die Schicksale der Christen und deren Bewährung während der Verfolgungen haben besondere Beachtung gefunden. Sehr viel Interesse gewähren für diese Zeit auch die zahlreichen, ausführlichen und prägnanten Proben aus den Schriften namentlich der älteren Kirchenlehrer, welche dem Unterricht sehr zur Belebung, Erfrischung und Urtheils-Begründung dienen können. Nur die Zeit von der Reformation an, die verwickelteste und schwierigste von allen, ist verhältnißmäßig kürzer, als die früheren Zeiten und als zu wünschen, behandelt. Zwar ist die Geschichte der Reformation in den einzelnen europäischen Ländern in besonderen Abschnitten, es sind die Erscheinungen in jeder der Kirchen und Sekten, Männer wie Arnd, Spener, Franke, die Union, die theologischen Richtungen der Zeit und die christlichen Vergesellschaftungen (auch die Mäßigkeitsgesellschaften) und dergleichen ziemlich befriedigend besprochen; aber theils wünschte man mehr Detail in den hierher gehörigen Lebensbeschreibungen; theils festeren, planmäßigeren Verband der Erscheinungen dieses zunächst für uns wichtigsten Zeitraumes. Auf die Weltgeschichte ist nur sparsam Rücksicht genommen. Am Schlusse steht eine reichhaltige (circa 800 Daten markirende) Zeittafel. (Vergl. Rheinische Blätter von Diesterweg Band XXII, Seite 144 ff.)

---

20. Geschichte der christlichen Kirche. (Von Pastor **Westermeier.**) Herausgegeben von dem christlichen Verein im nördlichen Deutschland. Bis jetzt fünf Bände, bis auf die neueste Zeit. Halle, Waisenhausbuchhandlung, 1837 — 1849. (1 Thlr. 24½ Sgr.)

Jeder der bis jetzt erschienenen Bände dieses in populärer, würdiger Sprache abgefaßten, ausführlichern Werkes spaltet sich in zwei Abtheilungen, wovon die erste vorzugsweise die äußern Schicksale, die andere dagegen das innere Leben der christlichen Kirche behandelt. So enthält der erste Band den Anfang der christlichen Kirche (bis 300); der zweite Band erste Abtheilung die Geschichte der äußern Ausbreitung der Kirche von Constantin d. Gr. bis zu Karl d. Gr., im römischen Reich und außerhalb desselben, besonders unter den germanischen Völkern. Dagegen die zweite Abtheilung: die Verfassung der Kirche; das christliche Leben (Antonius. Mönchs-

thum); den christlichen Gottesdienst; die christliche Lehre. (Dogmatische Streitigkeiten. Athanasius. Ambrosius. — Chrysostomus. — Nestorius. — Pelagius. Augustinus.) Der dritte Band (von 800 bis 1600): Ausbreitung des Christenthums im Norden und Osten Europa's; das Papstthum; die Kreuzzüge; das Mönchs- und Ordenswesen; die kirchliche Lehre; das kirchliche Leben; den Widerstand gegen das in der Kirche herrschende Verderben und Vorbereitung der Reformation. Der vierte Band (erste Hälfte): die an Luther's Leben geknüpfte Geschichte der deutschen, so wie (zweite Hälfte) die an Zwingli's und Calvin's Leben geknüpfte Geschichte der schweizerischen Reformation. Dabei sind als besondere Momente der Bauernkrieg, der Aufruhr in Münster, die Verfolgungen des Evangeliums in den Niederlanden und in Baiern, so wie auch einige auf das politische Gebiet hinübergreifende Data besprochen. In der zweiten Hälfte ist namentlich behandelt: die Schweiz vor Zwingli's Auftreten, Zwingli's Anfänge, Lossagung Zürich's von der römischen Kirche. Zwingli und Luther. Weitere Verbreitung der Reformation in der Schweiz. Schwere Bedrängnisse der Reformation. Zwingli's Tod. — Genf vor Calvin's Auftreten. Calvin's Anfänge. Der erste Kampf und seine Folgen. Einrichtung der Kirche zu Genf. Calvin's Kämpfe um Erhaltung seiner kirchlichen Einrichtungen. Calvin's Lehre. Einige Züge aus Calvin's häuslichem und öffentlichem Leben. Calvin's Ende. Die erste Hälfte des fünften Bandes enthält die Geschichte der evangelischen Kirche Deutschland's von Luther's Tode bis jetzt; und zwar: Kämpfe um den äußern Bestand der evangelischen Kirche (Schmalkaldischer und 30jähriger Krieg), Kämpfe um die Lehre und Gefahr der Erstarrung der Kirche (Agricola, die Philippisten, Calvinisten, Concordienformel), Versuche zur Neubelebung der Kirche, (Calixt. Die Mystiker. Pietismus.), der einbrechende Unglaube. (Deutsche Weltweisheit, englische und französische Freigeister. Friedrich der Große. Semler. Lessing. Die aufklärende Erziehung. Die Aufklärung in allerlei Schrift, Predigt und Lied. Die aufklärenden Philosophen [Kant, Fichte, Schelling, Hegel] und Dichter [Schiller, Göthe]. Vermittelungen [Jerusalem, Spalding, Gellert, Herder, Schleiermacher]). Die zweite Hälfte des fünften Bandes setzt die erste Hälfte fort, bespricht unter der Rubrik: „der wiedererwachende Glaube", Zinzendorf und die Brüdergemeinde, die Prediger in der Wüste (Hamann, Claudius, Jung-Stilling, Lavater, Bengel), die Bibel- und Missionsgesellschaften. Den Schluß bilden Betrachtungen über die „neueste Zeit", über die Union und die Entwickelung des jetzigen Unglaubens, wobei die neuesten kirchlichen Ereignisse ihre schlichte Würdigung erfahren.

Das in gesundem, lebenswarmem, christlichem Geiste geschriebene Buch will „dem einfachen christlichen Leser, welcher durch genauere, mehr in's Einzelne gehende Darstellung der christlichen Kirchengeschichte belehrt und erbaut sein will, die gewünschte Befriedignng gewähren". Darum vermeidet es mit richtigem Takt die zu detaillirte Verfolgung der Lehrstreitigkeiten und läßt lieber die den im Auge behaltenen Leserkreis anziehenden und ihm praktisch förderlichen Momente in den Vordergrund treten, ohne dadurch die Umfassung des ganzen Stoffes und das allgemeine, sachliche Fortschreiten desselben zu beeinträchtigen. Wo es anging, sind schöne Stellen aus Kirchenschriftstellern und anregende Züge freudigen Bekenntnisses zur Belebung des christlichen Sinnes eingewebt. Durch eine schöne Reihe der hervorleuchtendsten Personen, die alle in lebendigen Bildern vorgeführt sind, ist eine eben so vielfache Veranlassung geboten, die verschiedenen Seiten des gesammten äußern und innern kirchlichen Lebens ihrer Zeit aufzuhellen; obschon, wie aus der Angabe des Inhalts zu erkennen, mehrere Abschnitte eigens dazu bestimmt sind, in jedem der Hauptzeiträume die Verfassung, das Leben, den Gottesdienst und die Lehre speziell darzustellen. — Das Werk kann jedem Lehrer wegen seiner Leichtfaßlichkeit, Uebersichtlichkeit und Billigkeit,

und namentlich wegen seines gediegenen Inhalts angelegentlich empfohlen werden. (Vergleiche die speziellere Anzeige in den Rheinischen Blättern, XXII. Bd. S. 144 ff.)

21. Kurze Geschichte der christlichen Kirche für alle Stände. Von H. Thiele (Preuß. Gesandtschaftsprediger in Rom). Zürich, Meyer und Zeller, 1840. (518 Seiten. 1 Thlr. 11¼ Sgr.)

Dieß im edeln aber einfachsten Volkstone für Laien geschriebene Buch faßt den abzuhandelnden Stoff in drei Bücher (1. bis Constantin, 2. bis zur Reformation, 3. bis auf unsere Zeit), die in 88 Paragraphen zerfallen. Es ist weniger ein Schul-, als ein Hausbuch, das klar und anschaulich und ohne Verkümmerung des religiösen Inhalts der kirchlichen Ereignisse, dieselben namentlich durch Hervorhebung derjenigen kirchlichen Männer vorführt, in denen sich das religiöse Bewußtsein ihrer Zeit besonders klar abgedruckt hat. Aber ein Lehrer, der wöchentlich zwei Stunden auf Erzählung der Kirchengeschichte zu verwenden hätte, könnte stündlich einen dieser Paragraphen durchnehmen; er hätte in Form und Material gerade genug für einen Jahreskursus, und seine Schüler hätten etwas an dem Dargebotenen. Die Anordnung und Behandlungsweise, die von den bisher genannten Werken merklich abweichen, empfehlen das Buch für seinen Kreis. Große Ausführlichkeit des Einzelnen und wissenschaftliches Eindringen war nicht Zweck; die Sache rückt auf jeder Seite merkbar vorwärts und faßt darum meistens den Stoff gleich gruppenweise zusammen. Die Paragraphen-Bezeichnungen verrathen einigermaßen den Ton, worin das Ganze gehalten ist. Z. B.: Etliche falsche Lehrer. Ein heiliger Mann in der Wüste (Antonius). Wie die deutschen Völker Christen werden. Wenn aber das Salz dumm wird, womit soll man salzen. Wie der Papst Sünde vergiebt (Ablaß). Ein neuer geschworner Feind der Reformation (Jesuiten) u. s. w. Ohne die nöthigen Zahlenangaben zu versäumen, ist doch Zahlenfülle eben so wie Vermengung mit weltlichen Händeln vermieden.

22. Dr. K. Hase, Geheimer Kirchenrath und Professor: Kirchengeschichte. Sechste Auflage. Leipzig, Breitkopf, 1847. (40½ Bogen. 2½ Thlr.)

Frisch und geistreich nur für Studirende geschrieben, bei denen ein ziemlich großes Maaß von Vertrautheit mit der Kirchengeschichte, zum Verständniß zahlreicher gegebener Andeutungen erforderlich ist. Das höchste Ziel des Christenthums ist jedoch minder warm und fest im Auge behalten als in A. Neander's kirchengeschichtlichen Schriften und in:

23. Dr. H. E. F. Guericke's, Professor: Handbuch der Kirchengeschichte. Drei Bände. Sechste Auflage. Leipzig, Gebauer, 1846. (4⅔ Thlr.), -

welches, zunächst ebenfalls für Studirende geschrieben, doch auch dem Verständniß von Nichttheologen eher zugänglich, mit Innigkeit und Wärme durchweht ist und fest im entschieden lutherischen Glaubensboden wurzelt. Ein sehr schätzbares Werk, woraus bei seiner sehr übersichtlichen, zweckmäßigen Anordnung über die Begründung, Ausbreitung und Bekämpfung der christlichen Kirche, ihrer Lehren und Lehrer und die mannigfaltigsten Streitigkeiten derselben, über ihre Verfassung, ihre Sekten in ihren drei Hauptgebieten u. dergl. m. die gründlichste Belehrung geschöpft werden kann.

24. Dr. A. F. Gfrörer's, Professor: Allgemeine Kirchengeschichte. I. II. 1. 2. III. 1 — 3. IV. 1. (Bis zum Jahr 1305 reichend.) Stuttgart, Krabbe, 1844 — 1846. (15¾ Thlr.)

(„In den ersten Bänden eben so unerquicklich und leichtfertig verzerrend, als in den folgenden über das Mittelalter durch gründliche, sorgsame und an neuen Ergebnissen reiche Forschungen ausgezeichnet.“)

25. Dr. **J. C. L. Gieseler's**, Professor: Lehrbuch der Kirchengeschichte. I. und II. (Bis 1305 reichend. Vierte Auflage. Bonn, Marcus, 1844 — 1848. (9⅓ Thlr.) III. Band in dritter Auflage 1841.

(„Kompendiös, aber durch Mittheilung der wesentlichsten Quellenauszüge unter dem Text umfangreich, — ein Muster besonnener, wissenschaftlicher Forschung.")

26. Dr. **W. B. Lindner's**, Professor: Lehrbuch der christlichen Kirchengeschichte, mit besonderer Berücksichtigung der dogmatischen Entwickelung. Erste und zweite Abtheilung. Leipzig, Schwickert, 1849. (3 Thlr.)

Reicht bis zur Reformation und beachtet neben der spezielleren Dogmengeschichte namentlich noch die politischen Verhältnisse des Papstthums zu Frankreich und Deutschland, so wie die der Geistlichen zum Papstthum und Kirchenthum, und in übersichtlicher Darstellung die Geschichte des Kirchenrechts und der kirchlichen Kunst. [Vergleiche damit:

Dr. **Chr. W. Niedner's**, Professor: Geschichte der christlichen Kirche. Leipzig, Brockhaus, 1846. (3 Thlr. 24 Sgr.)]

27. Dr. **Fr. W. Rettberg's**, Professor: Kirchengeschichte **Deutschlands**. I. und II. Band. Göttingen, Vandenhoeck, 1845 — 1848. (6½ Thlr.)

Auf vier Bände bis zur Zeit der Reformation berechnet gewesen, aber durch den Tod des Verfassers unterbrochen. Das Werk ist mit eben so viel Gelehrsamkeit und Forschergeist, als Sorgfalt und Umsicht geschrieben und stellt die kirchliche Entwickelung unsers Vaterlandes wenn auch nicht in künstlerisch schöner, aber sehr exakter, solider Art dar. Es verbreitet sich über die Kirchengeschichte der Franken, Alemannen, Baiern, Thüringer (und Ostfriesen), Sachsen, Friesen und Slaven. In dem ersten Kapitel jedes Abschnitts werden historisch-geographische Untersuchungen über jeden der genannten Volksstämme angestellt, und die ausgezeichnetsten Persönlichkeiten und Ereignisse aus deren Bekehrungsgeschichte behandelt. In dem zweiten Kapitel folgt dann das Resultat der genauen Untersuchungen über die einzelnen Bisthümer und Klöster. Ein besonderer Abschnitt verbreitet sich über Klerus, Klöster, kirchliche Güter, Verhältniß der Kirche zum Staat, Kultus u. s. w. auf Grund selbstständiger Quellenforschung. — —

---

28. Dr. **Rud. Kohn:** Geschichte der christlichen Kirche. Dem deutschen Volke geschildert für Schule und Haus. Leipzig, Fest, 1846. (210 Seiten. 20 Sgr.)

Mit den Werken von Westermeier und Thiele ist dieß Buch weder in Geist noch Behandlung verwandt. Die Darstellung ist zwar für Laien sehr faßlich und in einigen Parthieen auch hinreichend eindringlich und anschaulich (z. B. bei Petrus Waldus, Luther ꝛc.), sie geht aber nicht gründlich genug in die Sachen ein. Die Geschichte der Gründung der christlichen Kirche und der ersten Jahrhunderte ist sehr dürftig und in sehr allgemeinen Zügen gehalten, die Dogmenstreitigkeiten sind, weil sie ein „ekelhaftes Schauspiel" darbieten, wie Verfasser sagt, übergangen, die grauenvollen Abirrungen des Papstthums sind, zumal bei der Geschichte der Inquisition, dagegen spezieller dargestellt, woneben die Glanzbilder des Märtyrerthums fehlen, die Entwickelung des kirchlichen Lebens, des Kultus, der kirchlichen Disziplin, kirchlichen Kunst vermißt man gänzlich, eben so die gläubigen Theologen des 17ten und 18ten Jahrhunderts Zugleich fehlt es nicht an harten, nicht immer gerechtfertigten Urtheilen über einzelne Männer, die in der Kirche und Theologie in günstigerm Lichte dastehen. Aber mit großem Lob ist des Deutschkatholizismus und der Lichtfreunde ge-

dacht, die als rechte Protestanten bezeichnet werden. (!) — Der Verfasser ist **hiernach** nicht frei von großer Befangenheit kirchlicher Anschauung, und sein Buch dem Volke **nicht** zu empfehlen; es richtet sich selbst.

29. **C. K. Sackreuter**, Pfarrer: Christliche Religions- und Kirchengeschichte, dargestellt für gebildete Familien und Lehrer an Volksschulen. Zwei Bände. Zweite Auflage. Darmstadt, Leske, 1843.

Für Katholiken.

30. **Fr. v. Stolberg's**: Geschichte der Religion Jesu Christi. Fünfzehn Bände nebst ein Band Register. 1811—18. Hamburg, Perthes. (20½ Thlr.) (Dasselbe in der Wiener Ausgabe 12 Thlr.) Die Fortsetzung von **Fried. v. Kerz**, bei Kirchheim und Schott in Mainz, bis jetzt 32 Bände (à 1⅓ Thlr. in der Hamburger, 1⅙ Thlr. in der Wiener Ausgabe). Jährlich erscheint 1 Bd.
31. Dr. **Jos. Ign. Ritter's**, Domdechant und Professor in Breslau: Handbuch der Kirchengeschichte. Zwei Bände. Dritte Auflage. Bonn, Marcus, 1847. (3½ Thlr.) — Und: Vorlesungen über die Kirchengeschichte der ersten vier Jahrhunderte, im Winter 18⁴⁷/₄₈ gehalten, zur Befestigung und Belebung des Glaubens. 14 Bogen. Paderborn, Schöningh, 1849. (24 Sgr.)
32. Dr. **Jos. Aug. Ginzel's**, Professor: Geschichte der Kirche. I. Band. II. Band erste Abtheilung. Auch unter dem Titel: Das Leben der Kirche. Wien, Braumüller und Seidel, 1846 und 47. (47½ Bogen. I. und II. 1: 2⅚ Thlr.)

Die Geschichte der Reformation und der Folgezeit behandeln:

33. **J. H. Merle d'Aubigné's**: Geschichte der Reformation des sechszehnten Jahrhunderts. Aus dem Französischen von Dr. **M. Runkel**. Erster Band. Stuttgart, Steinkopf, 1847. (23 Bogen. 22½ Sgr.) Vollständig in 5 — 6 Bänden.

Ein klares, lebensfrisches und glaubenswarmes Werk, das die Reformationsgeschichte „in ihrem eigenen Geiste" ungefälscht darlegt, und auf dem Studium der Quellen ruht. Obwohl eine allgemeine Reformationsgeschichte, in der nachgewiesen wird, wie dieselben Wahrheiten bei den verschiedenen Völkern dieselben Wirkungen gehabt haben, ruht sie doch vornehmlich auf der Geschichte der Reformation in Deutschland, die der Verfasser als die Grundgeschichte anerkennt.

34. **K. H. Breßler's**, Konsistorialrath und Superintendent: Geschichte der **deutschen** Reformation. Dem deutschen Volke nach den Urkunden und Schriften der Reformation und ihrer Gegner wahr und klar dargestellt. Zwei Bände. Danzig, Gerhard, 1846 — 1848. (2 Thlr.)
35. Dr. **C. G. H. Lentz's**, Generalsuperintendent: Geschichte der evangelischen Kirche seit der Reformation. Bis jetzt sechs Hefte. Leipzig, Brockhaus, 1846. (à Heft 9 Sgr.)

Die Geschichte der evangelischen Missionen behandeln:

36. Dr. **Jul. Wigger's**, Professor: Geschichte der evangelischen Mission. Zwei Bände. Hamburg, Perthes, 1846. (3⅓ Thlr.)

37. **W. Hoffmann's**, Professor und Inspektor der evangelischen Missionsanstalt in Basel: Missionsstunden. 32 Vorträge über das evangelische Missionswerk, nebst sieben Missionsfestreden. Stuttgart, Steinkopf, 1847. (34 Bogen. 1⅓ Thlr.)
38. **H. R. Wullschlägel's**: Lebensbilder aus der Geschichte der Brüdermission. Zwei Bändchen. Stuttgart, Steinkopf. (20 Sgr.)
39. **K. C. G. Schmidt's**, Professor: Lebensbeschreibungen merkwürdiger evangelischer Missionare. Nebst tabellarischer Uebersicht des gegenwärtigen Bestandes der evangelischen Missionen. 1. — 6. Bändchen (4½ Thlr.), und neue Folge: Bändchen 1. 2. (1 Thlr. 24 Sgr.) Leipzig, Hinrichs, 1842 — 1847. (Anhang: Die innere Mission.)
40. Handbüchlein der Missionsgeschichte und Missionsgeographie. Herausgegeben vom Calwer Verlags-Verein. Mit einer Missionscharte. Zweite vermehrte Auflage. Calw und Stuttgart, Steinkopf, 1846. (24½ Bogen. 12 Sgr.)

Ein sehr brauchbares, die gesammte Missionswelt umfassendes Buch, mit besonderer Beachtung der neuern Missionsgeschichte. Es werden darin alle Länder der Erde, in denen missionirt wird, einzeln behandelt.

Bemerkung. Dem Volksschullehrer werden Zahn's „Denkwürdigkeiten", Westermeier's „Geschichte der christlichen Kirche" und Thiele's „kurze Geschichte der christlichen Kirche" am unmittelbarsten nützen können. Dem Weiterstrebenden sind besonders die Werke von Kurtz, Neander und Guericke zu empfehlen.

B. Vaterländische Geschichte.

a. Preußische Geschichte. *)

1. a. Das Wissenswertheste aus der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte für den preußischen Landmann und die ersten Klassen der Landschulen aller Religionsverwandten. Von **Fr. Bormbaum**, (Seminardirektor in Petershagen). Vierte Auflage. Bielefeld, Velhagen und Klasing. 1845. (4 Bogen. 2 Sgr.)
   b. Lehrreiche und anmuthige Erzählungen aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Für christliche Volksschulen. Von **Demselben**. Siebente Auflage. Leipzig, Friedlein und Hirsch, 1848. (8 Bogen. 5 Sgr.)
   c. Kurze Darstellung der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Für Schüler der mittlern Schulen. Von **Demselben**. Daselbst, 1840. (11¼ Sgr.)

Das erste Büchlein schreitet von der jetzigen Zeit, für welche ein kurzer Ueberblick der preußischen Staatseinrichtung (Landesverwaltung,

*) Dieser Ausdruck, hier nur der Kürze halber gewählt, ist nicht bloß auf die Provinz Preußen, sondern auf das ganze preußische Staatsgebiet zu beziehen.

Gewerbwesen, Rechtspflege, Kriegswesen, Kirchen-, Schul- und Abgabenwesen) und der Kriege mit den Franzosen gegeben wird, über Friedrich den Großen (Kriege und Regierung), die Krönung Friedrich's I., und den großen Kurfürst Friedrich Wilhelm zurück zu den ältesten, markgräflichen Zeiten. In sehr schlichter, fortlaufender Erzählung bietet es nur das Allbekannteste dar, am meisten aus den Kriegszeiten. Landleute und ihre Kinder sollen dadurch „ihren Glauben an die gnädig waltende Gotteshand stärken, und ihr Herz erheben an den Großthaten der Väter und an der weisen Regierung ihrer Fürsten".

Das zweite, auch für Volksschüler zu gleichem Zwecke bestimmte Büchlein enthält 50 und einige sehr faßliche und ansprechende Erzählungen, die meisten aus der Zeit seit Friedrich dem Großen. Entweder sind dieselben an die Person des Landesfürsten oder an kriegerische Ereignisse angelehnt, was zwar nicht befremdet, aber doch einseitig bleibt; da sie jedenfalls für Mädchen darum weniger passen, als für Knaben. Zur Anregung eines vaterländischen Sinnes und Begründung der Bekanntschaft mit der vaterländischen Geschichte lassen sie sich jedoch in der Schule wohl gebrauchen, selbst wenn man sie bloß zum Vorlesen benutzt.

Die dritte Schrift ist ein guter Auszug aus desselben Verfassers für Lehrer bestimmtem Lehrbuche (siehe unten). Die Darstellung ist gemüthlich und lebendig und verräth überall des Verfassers eigenes reges Interesse an seinem Gegenstande.

2. Merkwürdige Begebenheiten aus der schlesischen und brandenburgisch-preußischen Geschichte. Zum Gebrauch in Volksschulen. Von **K. F. Löschke**, Seminarlehrer. Dritte Auflage. Breslau, Graß, Barth und Comp., 1847. (13½ Bogen. 10 Sgr.) *)

---

*) Kleine Leitfäden, welche für einzelne Provinzen bestimmt und deren Geschichte zunächst in's Auge fallen, sind unter andern:

a. Dr. **Harnisch**: „Preußisches Sachsenland" und die dazu gehörigen Lebensbilder. 1827.

b. **Büptner's** „Kurzgefaßte Geschichte Schlesiens". Zweite Auflage Schweidnitz, 1840.

c. **H. Güntzel's**, Kaplan: Geschichte Schlesiens von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart, nebst einer kurzen Uebersicht der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Vom katholischen Standpunkte. Zum Gebrauch in Volksschulen. 260 Seiten. Striegau, Hoffmann, 1846. (16 Sgr.)

d. **Hünel**: „Gedrängte Uebersicht der vaterländischen Geschichte." Königsberg.

e. **Ohlert**: „Leitfaden zum Unterricht in der Geschichte Preußens." Braunsberg. Zweite Auflage.

f. **Henning**: „Pommernsche Landes- und Volkskunde." Zweite Auflage. Cöslin, 1843. — Ein sehr ausführliches Werk ist dazu: Professor Dr. **F. W. Barthold's**: „Geschichte von Rügen und Pommern". Vier Theile. Hamburg, Perthes, 1845. (11⅓ Thlr.)

g. **Jentsch**: „Grundriß der Geschichte des preußischen Staates." Duisburg. 1841. Nimmt bei Anführung der Erwerbung der größern Länderstücke stets auf deren frühere Geschichte Rücksicht.

Das Buch besteht aus einer eng zusammengeschlossenen Reihe von 109 frischen, inhaltvollen und anziehenden Erzählungen in volksfaßlicher, kräftiger Sprache. Diese eignen sich noch weit mehr als die Vormbaum'schen für die Schule und das Volk, und bieten eben sowohl dem Lehrer den schicklichen Stoff zu seinen Erzählungen in gleich fertiger Form dar, als sie ganz vortrefflich für die Hand und das Gemüth des Schülers passen. Alles Uninteressante und Trockene ist beseitigt, auch jene weichliche Absichtlichkeit zur Erregung des Patriotismus, die am Ende nur auf matte, sentimentale oder moralische Floskeln hinauslaufen würde. Der Verfasser sammelt seine Erzählungen in sechs Abschnitte: Schlesien unter Polen (bis 1163), unter freien Herzögen (bis 1335), unter böhmischen Königen (bis 1526), unter österreichischen Fürsten (bis 1740); frühere Geschichte von Brandenburg und Preußen (930 — 1740); Geschichte unseres Vaterlandes seit der Besitznahme Schlesiens durch Friedrich II. (1740 — 1842). *) Die drei ersten Abschnitte sind als die unerquicklicheren Zeiten am gedrängtesten behandelt; es ist nur das Interessanteste daraus genommen. Das Uebrige, schon von der Geschichte der Reformation an, ist aber vollständiger erzählt. Der vierte Abschnitt wird benutzt, um Mancherlei aus der deutschen Geschichte einzuweben, obschon es nicht gerade auf schlesischem Boden sich zugetragen hat; und der fünfte und sechste enthält eben das, was auch Vormbaum's Erzählungen behandeln. Der Verfasser thut öfter Blicke in die Volkszustände, in das Familien- und öffentliche Leben, in die Zustände des Staats und der Kirche, — Alles in so zweckmäßiger Weise, daß seine Schrift auch über Schlesiens Grenzen hinaus mit viel Nutzen in der Schule zu gebrauchen ist.

3. Geschichte des brandenburgisch-preußischen Volkes. Nach neueren Anforderungen für Schulen. Von **W. Dyckerhoff** (Lehrer). Emmerich, Romen, 1843. (168 Seiten. 7½ Sgr.)

In der Einleitung wird eine ganz kurze Beschreibung des status quo des preußischen Staates gegeben, dann ein Blick auf unseren jetzigen König und seine Herkunft gethan, und daran das Testament Friedrich Wilhelms III. nebst den Reden Friedrich Wilhelms IV. bei der Huldigungsfeier 1840 gereiht. Nun folgt in kurzen Umrissen die Vorgeschichte (bis 500), alte (bis 1133), mittlere (bis 1701) und neuere Geschichte in zusammen sechs Zeiträumen, wovon die Zeit seit Friedrich dem Großen und in dieser wieder die Kampfesperiode 1806 — 1815 etwas spezieller bedacht, die frühere nur in markirenden Andeutungen niederge-

*) Die bei dieser Eintheilungsweise des Stoffes obwaltende Maxime ist die richtige: erst die der engern Heimath eigenthümliche Geschichte bis auf die Zeit des Anschlusses an das gesammte Vaterland; dann Rückblick auf die frühere Geschichte der hauptsächlichsten Bestandtheile des ganzen Vaterlandes; zuletzt die Geschichte des Vaterlandes seit der Zusammenfassung aller Haupttheile zu einem Ganzen.

legt ist, was auch von den 25 Jahren 1815 — 1840 gilt. Daran knüpft sich eine summarische Uebersicht der Hauptsachen. Die zweite Hälfte des Büchleins nimmt ein Anhang ein, welcher ausführlichere Darstellungen aus der neueren Geschichte enthält, nämlich die Schlachten bei Kesselsdorf und Zorndorf schildert, Züge aus dem Leben des General Seydlitz und der Königin Luise (namentlich deren Briefe aus der Zeit der Bedrängniß 1806, 1807, und deren letzte Tage) und eine Kriegsszene bei Ligny darbietet, und zuletzt noch Preußengedichte und Preußenlieder folgen läßt. — Diese Inhalts-Angabe verräth leicht die Tendenz des Büchleins: von mancherlei kurz Angedeutetem nur Einzelnes lebenvoll auszuführen, um allgemein zu bilden und den Patriotismus zu beleben. Diese Idee ist so richtig und gut, wie sie alt ist; aber die Stoffwahl läßt doch Manches zu wünschen übrig. Der durch das Ganze wehende patriotische Sinn verdient Anerkennung.

4. Geschichte des preußischen Staates. Für Schulen. Von **Fr. Ageroth** (Lehrer). Dritte Auflage. Leipzig, Dürr, 1837. (123 Seiten. 3¾ Sgr.)

Dem kurzen Ueberblick der Urgeschichte folgt, auf vier Zeiträume vertheilt, eine stetige Reihe von Biographieen der Landesherren von den frühesten Zeiten an, wozu die ausführlicheren Werke von Tschucke und Bennicken das Material geliefert haben. Das Büchlein ist einfach, übersichtlich und ansprechend geschrieben; ein zweckmäßiges Schulbuch, das auch der Behaltbarkeit der Jahreszahlen durch Herausrückung derselben auf den Rand zu Hülfe kommt. Uebrigens geht der Verfasser nirgends darauf aus, so zu sagen gewaltsam den Patriotismus zu wecken. Er läßt die Sache sprechen, um zu wirken. Das ist das Rechte. Es ist widerlich, aus der vaterländischen Geschichte tropfenweis die vaterländische Gesinnung abdestilliren zu sehen: kein Wunder, wenn dann die Geschichte nur als Phlegma im Rückstande bleibt.

5. Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. Ein Leitfaden beim Schulunterricht. Von **Oberheim**, Superintendentur-Verweser ꝛc. Landsberg a. d. W., Volger, 1842. (84 Seiten. 7½ Sgr.)

Dieß ungemein reichhaltige Büchlein, das nur ein „dünner und dürrer Faden (perlenschnurartig) sein und sich mit bloßen Strichen und Andeutungen“ begnügen will und darum in aphoristischer Kürze bald erzählt, bald bloß anmerkt, kann zwar niederen Elementarschulen nicht nützen, kann aber bei Schülern, die umfänglicher in der vaterländischen Geschichte unterrichtet werden sollen, sehr gut zu Grunde gelegt werden und auch den Lehrern zum schnellen Ueberblick des Materials und seiner Seitenbeziehungen dienen. Schon in der äußeren Einrichtung weicht es von den bisher genannten Büchlein ab. Es schickt die geographische Zusammensetzung des preußischen Staates voran, vertheilt den Stoff auf eine Vor-, alte, mittlere und neuere Geschichte (jede zu drei bis vier Zeiträumen) in 38 Paragraphen, lehnt denselben zumeist an die

Regenten an, beachtet gehörig durch speziellere Andeutungen die Zustände des Volkes und seiner Kultur und berücksichtigt mit sorglicher Genauigkeit die Geschichte der Ländererwerbungen. Durch zahlreiche, erläuternde und vervollständigende Anmerkungen, so wie durch sehr glücklich gewählte, reichhaltige Anführungen gleichzeitiger, merkwürdiger Daten aus der allgemeinen und vorzugsweise aus der deutschen Geschichte unter allen Paragraphen (mit geringer Ausnahme) wird die vielseitigste Gelegenheit zu einem guten, ausführlicheren Unterricht in der vaterländischen Geschichte geboten. — Den Anhang bildet Friedrich Wilhelm's III. „letzter Wille" und eine zweckmäßige Zeittafel.

6. Kleine Vaterlandskunde und Geschichte des preußischen Staates für Elementarschulen. Siegen und Wiesbaden, Friedrich, 1843. (78 Seiten. 5 Sgr.) *)

Die Geschichte füllt hierin nur etwa dreißig kompresse Seiten und enthält, an die Landesfürsten geknüpft, in guter, einfacher Sprache, nur die bemerkenswerthesten Momente.

7. **W. Uvermann** und **F. Boßnacke** (Lehrer): Abriß der Geographie, Statistik und Geschichte des preußischen Staates. Ein Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus. Zweite, wohlfeile Ausgabe. Leipzig, Klemm, 1845. (11 Bogen. 5 Sgr.)

Die Geschichte, welche die letzte Hälfte der Schrift einnimmt, ist an die Hauptpersonen angeschlossen und fließend und gut erzählt. Jedem Paragraph steht eine kurze Uebersicht des Inhalts voran.

8. a. **Henseler's** brandenburgisch-preußische Geschichte für Elementarschulen. Wesel, Becker, 1842. (2⅓ Sgr.)

b. **Berlin's** Abriß der brandenburgischen Geschichte; für den Unterricht ꝛc. Dritte Auflage. Helmstedt, Fleckeisen, 1836. (10 Sgr.)

Ein früher vielgebrauchtes Buch.

c. **C. G. F. Schenk**, Pfarrer: Brandenburgisch-preußische Geschichte für Bürgerschulen. Dritte Auflage. Berlin, Schulze, 1841. 7½ Bogen. (5 Sgr.)

Ein trocknes Sach- und Zahlengerippe mit den nächsten Aeußerlichkeiten todter Fakten, und eine Seiten lange chronologische Uebersicht.

d. **C. F. Wagner's**: Brandenburg.-preußische Geschichte, für die Jugend des Vaterlandes erzählt. Landsberg a. W., Volger, 1845. (48 Seiten. 3 Sgr.)

---

*) Unter diesem Titel liegen zwei uniforme Büchlein ohne Namen des Verfassers vor mir (eins für die Rheinprovinz, das andere für die Provinz Sachsen bestimmt); in denen die geographischen Verhältnisse der im Auge gehabten Provinz angepaßt sind, die „kurze Geschichte des preußischen Staates" aber verbotenus übereinstimmt. Vielleicht ist dieß kleine Schulbuch in seinem geographischen Theile für jede Provinz besonders bearbeitet und mit obiger hinzugenommenen „kurzen Geschichte" jedesmal zusammengesetzt. Aber ist denn die brandenburgisch-preußische Geschichte für jede Provinz die richtige? (siehe oben Löschke!)

36 Erzählungen für niedere Volks= (Land=) Schulen, zum ersten Anfang, äußerst einfach und gemüthlich. Aber auf viel Beachtung hat dieß sehr simpele Büchlein keinen Anspruch. Es führt wenig an, und noch weniger führt es ein.

e. **A. Aumann's**, Rektor: Das Wichtigste aus der vaterländischen Geschichte. Zweite vermehrte Auflage. 3 Bogen. Grünberg, Levysohn, 1846. (3¾ Sgr.)

Ein chronologisch=übersichtlicher Abriß der deutschen Geschichte, worin sich auf den letzten 10 Seiten ein gedrängter Umriß der brandenburgisch=preußischen Geschichte anschließt. Die Angaben sind kurz, doch oft gehäuft und folgen der Regentenreihe. Sie können keinen Blick in's Volksleben eröffnen. Die letzten Jahrzehnte sind etwas ausführlicher gehalten. Das Büchlein kann historische Tabellen ersetzen helfen.

f. **Fr. Asmus**: Die merkwürdigsten Begebenheiten aus der brandenburgischen Geschichte von den ältesten bis auf die neuesten Zeiten. Leitfaden für Schüler. Zweite Auflage. 4½ Bogen. Berlin. Nauck, 1846. (6 Sgr.)

Ein recht verständig geschriebenes Büchlein, das in der Provinz Brandenburg den Volksschullehrern ganz willkommen sein kann, wenngleich es nur der gebräuchlichen Behandlung des Stoffs folgt.

g. (**Beumer**'s) Preußenbüchlein oder die schönsten Erzählungen aus der brandenburgisch=preußischen Geschichte. Ein Lesebuch. Wesel, Bagel, 1840. (7½ Sgr.)

Mehr panegyrisch als streng historisch.

h. **M. Rauche**'s: Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des preußischen Vaterlandes. Nebst Einleitung in den Geschichtsunterricht überhaupt. Für Lehrer und Lernende. Zweite Auflage. Liegnitz, Kuhlmey, 1847. (112 Seiten. 8 Sgr.)

i (Dr. **Genthe**): Das preußische Regentenhaus. Eine übersichtliche und recht ansprechende Darstellung der preußischen Geschichte, insonderheit der Lebensbeschreibungen von Friedrich Wilhelm dem großen Kurfürsten bis Friedrich Wilhelm III. Zweite Auflage. Eisleben, Reichardt, 1840. 7¾ Bogen. (10 Sgr.)

Bemerkung. Nächst der Schrift von Löschke sind die von Vormbaum und unter Umständen die von Atzerodt und Oberheim die brauchbarsten.

---

9. Brandenburgisch=preußische Geschichte. Für Lehrer, für die Schuljugend aller Religionsverwandten und für Vaterlandsfreunde. Von **Fr. Vormbaum**. Sechste Auflage. Leipzig, Friedlein und Hirsch, 1845. 16½ Bogen. (21 Sgr.)

Dieß Buch soll unbemittelten Lehrern andere Handbücher der vaterländischen Geschichte entbehrlich machen. Der im Allgemeinen übersichtlich auf drei Abschnitte (Geschichte der Urzeit und der Markgrafen, der Churfürsten, der Könige) vertheilte Stoff enthält in der That Alles, was unter gewöhnlichen Verhältnissen von der vaterländischen Ge=

schichte in gehobenen Volksschulen vorkommen kann, und somit erreicht das Buch seinen Zweck. Die Tendenz desselben ist eine nicht ohne sehr augenfällige Absichtlichkeit festgehaltene religiös-patriotische, und darum an sich nicht zu tadeln. Dennoch werden nicht wenige Lehrer an den reichlich eingewebten moralischen Lehren und an dem fast forcirten Patriotismus einigen Anstoß nehmen. So lange es dem Lehrer noch gelingt, die Geschichte mit ihrer inneren — sei's auch subjektiv wiedergespiegelten — Wahrheit und Würde, dem Gemüth denkfähiger Schüler nahe zu bringen, werden sich diesen die Resultate der Erlebnisse früherer Geschlechter von selbst aufnöthigen. Expresser, hergeleiteter, moralischer Lehren bedarf es nicht. Sie reden unkräftiger als das Leben selbst, verwässern die Sache mehr, als sie dieselbe würzen, und verrathen — wie schlagend sie auch bisweilen passen mögen — immer, daß der Lehrer nur durch solch einen Hülfsapparat den Erfolg seines Unterrichts zu sichern vermeint.

10. Handbuch der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte von der ältesten bis auf die neueste Zeit, in Verbindung mit verschiedenen, besonders geographischen, allgemein geschichtlichen und militairischen Erläuterungen. Zu Lektüre, Schul- und Selbstunterricht. Von **A. v. Crousaz**, Lieutenant. Breslau, Trewendt, 1847. (272 Seiten. 1⅓ Thlr.)

Obwohl zunächst für Offizier-Aspiranten bestimmt, ist dieß Werk doch zugleich ganz geeignet, auch Lehrern zu nützen. Aus authentischen Quellen geschöpft, ist der Stoff weder trocken und dürr hingestellt, sondern in ansprechender Diktion so vorgetragen, daß der reiche Inhalt zugleich präzis und klar, in mäßiger Ausführlichkeit und stets anziehend und lebendig ausgeprägt ist. Wäre das Werk noch um Einiges vollständiger und ausführlicher, so würde es besser, als jedes andere jetzt in ähnlicher Umfänglichkeit vorhandene, das Bedürfniß gebildeter Vaterlandsfreunde und darunter besonders derjenigen Lehrer hinlänglich befriedigen, welchen zur Vorbereitung die größeren Werke zu weitschichtig und zu zeitraubend sind. Die Stoffwahl verräth die fleißigen Studien des Verfassers, und die für leichtere Behaltbarkeit gewährten Hülfen (zum Beispiel in den Ueberblicken bei den Abtheilungen, in den Randnotizen und herausgerückten Jahreszahlen, die eine chronologische Tabelle ersetzen, in den weiter gegen das Ende an Zahl und Umfang wachsenden Bemerkungen unter dem Text, welche geographische, biographische, allgemein geschichtliche Verhältnisse zu rascherer Orientirung und Verständigung, so wie kurze Beschreibungen wichtiger Schlachten enthalten), ferner die Hervorhebung und Zusammenstellung der Ländererwerbungen Preußens, — dieß Alles dient, neben dem patriotischen, leerer Schmeichelei fremden Sinn des Verfassers, dem Werke sehr zur Empfehlung. Auch auf die Wechselverhältnisse der Staaten und deren innere Politik ist geachtet. — Nach Vorausschickung eines sehr anschaulichen geographischen Ueberblickes wird die Geschichte in sieben Zeiträumen behandelt, deren Grenz-

steine die Jahre 1142, 1320, 1373, 1415, 1701 und 1786 sind. Der Geschichte Friedrich's II. und Friedrich Wilhelm's III. ist besonderer Fleiß zugewendet; jene füllt die Seiten 129 — 162, diese die Seiten 188 — 256. Dagegen ist sowohl die Vorgeschichte und die Geschichte der ersten Zeiträume kurz, und dort lieber den allgemeinen Landeszuständen Aufmerksamkeit geschenkt (zum Beispiel unter den Askaniern: Landesherren. Das Volk im Allgemeinen. Kirche und Geistlichkeit. — Klöster. — Adel und Lehnsverfassung. Städte. Bauernstand. Abgaben. Rechtspflege.). Die Darstellung der speziellen Geisteskultur fehlt jedoch in dem Werke. Die „Uebersichten" zu Anfang der Zeiträume, die Zeittafel und die Aufgabensammlung zum Schluß des Werkes geben um so mehr eine Art kürzesten Leitfadens ab, als die Uebersichten kein Hauptmoment übersehen und einige deßhalb ziemlich ausführlich sind, zum Beispiel die zum siebenten Zeitraum auf Seite 163 — 167.

11. Brandenburgisch-preußische Regenten- und Volksgeschichte von den ältesten bis auf die neuesten Zeiten. Für die Jugend und alle Vaterlandsfreunde aus gebildeten Ständen. Von **C. F. Zschucke.** Mit Kupfern und einer Karte. Drei Theile. Berlin, Sander, 1817 — 1823. (5 Thlr. 15 Sgr.)

Dieß ausführlichere Werk, die gute Quelle mehrerer kleinerer, enthält im ersten Theil nach einer kurzen Schilderung des Landes, des Zustandes und Wesens seiner Bewohner, die Geschichte bis auf Friedrich den Großen; im zweiten Theil die Geschichte Friedrichs des Großen und Friedrich Wilhelm's II. und im dritten Theil die Geschichte der großen Begebenheiten unter Friedrich Wilhelm III. Das Ganze ist schon als sehr interessante, historische Lektüre für alle Stände zu empfehlen, indem parteilos, klar und vollständig die Ereignisse, die Licht- und Schattenseiten der dabei in den Vordergrund tretenden Charaktere, deren Zeichnung belebende Einzelheiten namentlich aus der neueren Kriegsgeschichte noch anziehender machen, geschildert und dabei sehr passend diejenigen Züge der nicht-vaterländischen Geschichte eingewebt werden, welche dem Ganzen zum besseren Verständniß dienen. Dem Lehrer wird jedoch das Werk durch Reichhaltigkeit, ausführliche, gut verständliche Darstellung für den Unterricht besonders nützlich, da auch das innere Volksleben, die Kultur, der wechselnde moralische Zustand und die Regierungsform durchhin vielseitige Berücksichtigung erfähren. Das Werk ist freilich schon etwas alt, und die neueren Forschungen haben inzwischen Manches hinzugethan.

12. Die vaterländische Geschichte der Preußen. Ein Leitfaden von **C. W. Jägert,** Direktor der königlichen Taubstummen-Anstalt zu Berlin. Berlin, Schröder, 1843. (482 Seiten. 1 Thlr. 5 Sgr.)

Es ist schwer, über dieß Buch gehörig in's Klare zu kommen und es in der Kürze zu charakterisiren, da es sehr ungleich gearbeitet ist. Das Vorwort will eine methodische Einleitung sein, enthält

jedoch statt in klarer, bündiger Darstellung dem Lehrer leicht erkennbare, geordnete, methodische Winke zu geben, in oft nur mühsam verständlicher — hie und da rhythmisch skandirbarer — Sprache nur flüchtige Fragmente, die geschickt zusammengesucht sein wollen, um sie zu benutzen. Mancherlei Paradoxen und Jean Paul'sche Kombinationen sehr heterogener Gedanken erschweren das Verständniß. Eine eigentliche, gründliche Erledigung der Hauptfrage in der Methodik des vaterländischen Geschichtsunterrichts fehlt, ja, zuletzt wird der Lehrer unverhofft angewiesen, „den leitenden Gedanken selbst zu suchen". Das Buch enthält Skizzen und ausführliche Spezialschilderungen. Je nachdem die Hülfsmittel eben benutzt sind, ist Einiges nur skizzirt, Anderes ausgeführt. Die Ausführungen gehören aber zum Theil gerade in eine der unterrichtlich wenig fruchtbaren Perioden, nämlich in die Zeiten der Quitzow's, wobei das gediegene Klöden'sche Werk („die Mark Brandenburg unter Kaiser Karl IV. bis zu ihrem ersten hohenzollernschen Regenten; oder die Quitzow's und ihre Zeit" —) sehr stark benutzt ist, dessen wissenschaftliche Ausbeute nicht wohl in der gegebenen Art in die Volksschule gehören kann. Die anderen Ausführungen sind aus dem Leben des großen Kurfürsten, wobei wohl Orlich's treffliche Biographie dieses Mannes gut gedient hat. Mit Friedrich Wilhelm I. (vergleiche Fr. Förster's bekannte Biographie dieses Königs) enden diese Ausführungen, so daß die neue Zeit (seit Friedrich dem Großen), bei welcher das Buch jedenfalls zu früh mit 1815 abschließt, viel kürzer, als bei Leitfäden der Art für Lehrer gut ist, wegkommt. Die sachliche Uebersicht des Inhalts der Paragraphen ist mitunter erschwert, da der Faden nicht immer ruhig fortgesponnen ist; auch in der Eintheilung des Ganzen weicht der Verfasser von Anderen ab. Erster Abschnitt: Mark Brandenburg vor den Hohenzollern. Zweiter Abschnitt: Mittlere Geschichte unseres Vaterlandes (1411 — 1701; erste Epoche: Begründung der Hohenzollern in den Marken; zweite Epoche: der Hohenzollern Wachsthum durch die Reformation; dritte Epoche: die Hohenzollern werden Schirmherren der evangelischen Lehre in Deutschland; vierte Epoche: Preußen ein souveraines Herzogthum). Dritter Abschnitt: Die neuere Geschichte unseres Vaterlandes bis 1815 (erste Epoche: Anerkennung der Königswürde und Fundamentirung der neuen Monarchie; zweite Epoche: Friedrich der Große; dritte Epoche: der preußische Staat in der Feuerprobe). — Das ganze Werk gestattet in seiner jetzigen Gestalt nur eine sehr bedingte Anwendung in der Schule. Der Verfasser hält es auch geeignet, der regressiven Unterrichtsweise mit zu dienen. Um in Stiehl's Sinne (vergleiche oben V. B. 1.) zu unterrichten, kann man es gar nicht gebrauchen.

13. Handbuch der Geschichte des preußischen Staates. Für Schule und Haus. Von **Fr. Atzerodt.** Quedlinburg, Basse. Erster und zweiter Theil. 1840 — 1844. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Ein fleißig und verständig gearbeiteter, brauchbarer Kommentar zu des Verfassers oben genanntem Kompendium. Es reicht bis zum Jahre 1840.

14. Geschichte Preußens von den ältesten Zeiten bis auf unsere Tage von **Pölitz**, in der zweiten von Dr. **Ramshorn** besorgten, vermehrten Auflage. Leipzig, Brandes, 1841. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Ein früher mehr, als in der neuern Zeit gebrauchtes Buch, das durch genaue Angaben sich empfiehlt.

15. Preußisch-brandenburgische Geschichte. Von **Stein.** Zwei Theile. Vierte Ausgabe, vom Rektor **Haacke** besorgt. Berlin, Stuhr, 1834. (1 Thlr. 10 Sgr.)

Ein in der „neuern Zeit" ziemlich ausführlich gehaltenes Buch.

16. Die Brandenburgisch-Preußische Geschichte mit steter Berücksichtigung der allgemeinen Geschichte der Deutschen, von den frühesten Nachrichten bis auf die gegenwärtige Zeit. Von **L. Süren.** Erster Theil, 23 Bogen. Köln, Dumont-Schauberg, 1846. (1 Thlr.)

17. Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. Ein Buch für Jedermann. Von Dr. **W. Zimmermann.** Berlin, Dunker und Humblot, 1846, zweite Auflage. (1 Thlr. 10 Sgr.)

Ein in edler Popularität klar und freimüthig geschriebenes Werk, das insbesondere die großen Charaktere unserer Geschichte gut zeichnet.

18. Dr. **Tetzner:** Preußen. Geschichte seines Volkes und seiner Fürsten von der frühesten bis auf die neueste Zeit. Drei Bände mit drei Stahlstichen. 12mo. Leipzig und Naumburg, 1843 — 1846. (1½ Thlr.)

Der hierin wehende Geist ist derselbe, dem man in den übrigen geschichtlichen Büchern desselben Verfassers begegnet, nicht kernig und tüchtig. Das Werk erscheint als eine sehr äußerliche Kompilation und begründet kein gehöriges geschichtliches Urtheil.

Für einzelne bedeutsame Abschnitte der preußischen Geschichte verdienen besonders hervorgehoben zu werden:

19. **L. v. Orlich**'s: Geschichte des preußischen Staates im 17ten Jahrhundert, mit besonderer Beziehung auf das Leben Friedrich Wilhelms des großen Kurfürsten. Aus archivalischen Quellen und vielen ungekannten Originalhandschriften. Drei Theile. Berlin, Dümmler, 1838 und 49. (7⅔ Thlr.) I. Theil und II. Theil: Geschichte mit Schlachtplänen und Karten. III. Theil: Urkunden.

Ein für diesen Abschnitt klassisches Werk. Von demselben Verfasser ist auch eine „Biographie des großen Kurfürsten Friedrich Wilhelm" früher erschienen, ein ebenfalls treffliches, kürzeres Werk.

20. Dr. **Friedr. Förster**'s: „Friedrich Wilhelm I., König v. Preußen." Drei Bände. Potsdam, Riegel, 1834. (7 Thlr.)

Eine sehr charakteristische Schilderung dieses Königs und seiner Zeit, ebenfalls mit zahlreichen Urkunden. Zugleich eine interessante Lektüre.

21. Eins der vorzüglichsten Werke über die preußische Geschichte der ersten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts ist unbestritten: **Leop. Ranke's** „neun Bücher Preußischer Geschichte". Drei Bände. Berlin, Veit und Comp. 1847—1848. (6 Thlr.) — Aus den Archiven in Berlin, Dessau, Dresden, Paris, London geschöpft, werden in diesem klassischen Werke in klarer, edler Darstellung, geistvoll und kräftig und unentstellt durch subjektives Raisonnement, die den Preußischen Staat betreffenden Ereignisse vorgelegt, in welche insbesondere König Friedrich Wilhelm I. und sein großer Sohn und Nachfolger eingegriffen haben, und aus deren Entwickelung die große europäische Selbstständigkeit Preußens, neben den zu Anfang des achtzehnten Jahrhunderts schon befestigten vier Großmächten, Frankreich, Oesterreich, Rußland und England, hervorgegangen ist. Es werden stets die Verhältnisse und Intentionen der Partheien, die Pläne der leitenden Personen und ihre Stellungen scharf bezeichnet, die festen Gesichtspunkte hingestellt, zum Behuf richtiger, objektiver Beurtheilung der Staatshandlungen, und zugleich noch viele einflußreiche Data aus den Akten, namentlich über Staatsmänner angezogen, welche anderwärts selten zu finden sind und den Verhältnissen ein oft ganz anderes Licht geben, reiner, wahrer und edler, als es bei spezifisch preußisch malenden Darstellern der Fall ist. Obgleich vorzugsweise die Politik Preußens im Auge behalten wird, so fehlen doch an geeigneter Stelle auch die würdigenden Blicke auf Bildung, Gelehrsamkeit, Volksinstitutionen u. dergl. nicht. Höchst interessant und zum Theil neu sind die Momente aus Friedrichs II. Leben (auch über scheinbar untergeordnete), die aktenmäßigen Aufschlüsse über die fremde Kabinets-Politik, die Hoffnungen und Projekte, namentlich des Wiener und Pariser Hofes, die Stellung der bedeutsamsten Personen in der Kriegsgeschichte unter Friedrich II., die speziellere Nachweisung der Kriegsoperationen und ihrer in kurzen, markigen Zügen angegebenen Folgen, die innere Regierungsgeschichte Friedrich II., namentlich bei der Einrichtung der preußischen Regierung in Schlesien. Eben so lehrreich ist, was im neunten Buche über Justizwesen, Administration, Armee, Kirche, Wissenschaften, die Gesellschaft in Sans souci und über die persönliche Meinung und Regierungsweise des großen Königs gesagt wird. — Das Werk reicht bis zu den Friedensjahren nach dem zweiten schlesischen Kriege. — Erstes Buch: Emporkommen der preußisch brandenburgischen Macht bis zum Schluß des Schwedenkrieges unter Friedrich Wilhelm I. — Zweites Buch: Auswärtige und häusliche Angelegenheiten Friedrich Wilhelms I., 1725 — 1732. Jugendjahre Friedrichs II. — Drittes Buch: Politik und Staat Friedrich Wilhelms I., 1732 — 1740. — Viertes Buch: Regierungsantritt Friedrichs II. Beginn seiner Feldzüge. — Fünftes Buch: Politik und Waffenthaten des ersten schlesischen Kriegs. — Sechstes Buch: Definitive Erwerbung und Einrichtung Schlesiens. — Siebentes Buch: Friedrich II. und das deutsche Reich. — Achtes Buch: Zweiter schlesischer Krieg. — Neuntes Buch: Jahre des Friedens.

22. Für den Zeitraum von 1763 — 1815: **J. C. F. Manso's**: „Geschichte des preußischen Staats". Zweite Auflage. Drei Bände. Leipzig, Dörffling, 1835 — 1836. (3 Thlr.) — Ein wahrhaft klassisches Werk, in meisterhafter, kerniger Darstellung, das sowohl den Verlauf der Ereignisse als die Entwickelung der politischen Institutionen, die mit einander streitenden Zeitideen und Persönlichkeiten, als die großen deutschen Kämpfe, die Preußen berühren, lichtvoll, lebendig und mit Wärme darstellt.

23. In W. Fischer's und F. W. Streit's „historisch-geographischem Atlas von Europa" (zwei Bände, nebst Handatlas von Europa in 82 Blättern. Berlin, Natorff, 1836 — 1837) steht eine gute, zehn kompresse Bogen füllende Uebersicht der Geschichte des preußischen Staats.

24. In des Seminarlehrers Fr. Schmidt's „preußischer Vaterlandskunde für Schule und Haus" (Breslau, Leuckert. 368 Seiten nebst einer Tabelle. 1846

³/₄ Thlr.) sind der Geschichte die Seiten 162 — 368 bestimmt. Die Arbeit ist sehr fleißig und faßlich geschrieben, etwa in der Art, wie die „merkwürdigen Begebenheiten ꝛc." von Löschke (vid. oben), jedoch weder so frisch und anziehend, noch so ausführlich.

25. Umfassendere vaterländische Geschichtswerke, in denen die Geschichte sämmtlicher einzelner Theile des jetzigen Staates mehr oder weniger ausführlich behandelt ist, besitzen wir von Johannes Voigt (Drei Bände. Königsberg, 1841 — 1843. 7 Thlr.), Stenzel (Drei Bände. Hamburg, Perthes. 7 Thlr. 25 Sgr.) E. Helwing (Bis II. Band erster Theil Geschichte des brandenburgisch preußischen Staates unter Georg Wilhelm und Friedrich Wilhelm. Lemgo, Meyer. Seit 1834 — 1846.), E. Heinel (fortgesetzt von Dr. F. Kugler und Dr. K. A. Menzel [bis zum V. Bande fünfte Lieferung à ¹/₄ Thlr. 9¹/₄ Thlr. Berlin, Dunker], worin die neuere Geschichte von der Zeit des großen Kurfürsten an, und zwar im zweiten Theile vom Tode Friedrichs II. bis zum Ausbruch des Krieges 1806 fortgesetzt ist) Pauli, Fischer, v. Ledebur; ältere von Gallus, Wohlbrück, Riedel, Bennicken u. A.

26. Ein zur Uebersicht der Ländererwerbungen sehr dienliches Büchlein ist: A. W. Möller's: „Versuch einer Territorial-Geschichte des preußischen Staats. Mit Karte. Münster, 1822.

27. Zu lehrreicher Lektüre dienen: 1) Fr. Reiche's „Preußens Vorzeit". Zweite Ausgabe. Berlin, Heymann, 1843. Sechs Bände mit Kupfer. (Viele zerstreute, bunt gemischte, vaterländische Geschichtsbilder aus allen, namentlich den früheren Zeiten aller Provinzen, an alle Arten von Denkmälern, Sagen ꝛc. angeschlossen); 2) Rauschnick's „historische Bilderhalle, oder Darstellungen aus der ältesten Geschichte Preußens" (zwei Bändchen. Meißen, Gödsche, 1830. 1 Thlr. 5 Sgr); 3) L. Jeleni's „Gallerie vaterländischer Helden". Mit Abbildungen. Berlin, Hübenthal, 1841 — 42. In Heften à 7¹/₂ Sgr. (Faßliche, ansprechende Lebensgeschichten.) 4) Ad. Hillert's: „Lesebuch der preußischen Geschichte für Schule und Haus". Eine Auswahl vorzüglicher Lesestücke zur Belebung des Nationalgefühls und wahrer Vaterlandsliebe. Berlin, Amelang, 1845. 25 Bogen. 25 Sgr. (Eine Art geordneter, geschichtlicher Chrestomathie aus den bewährtesten Schriftstellern.) Es verdienen auch 5) Dr. G. Schilling's „Geschichte des Hauses Hohenzollern in genealogisch fortlaufenden Biographieen aller seiner Regenten von den ältesten bis auf die neuesten Zeiten" (Leipzig, Fleischer, 1843. 3 Thlr. 15 Sgr.) und 6) Dr. Fr. Förster's: „Preußens Helden in Krieg und Frieden". Eine Geschichte Preußens seit dem großen Kurfürsten bis zum Ende der Freiheitskriege in Biographieen seiner größten Männer (Berlin, Hempel, 1847 — 1849. Bis jetzt 33 Lieferungen à 5 Sgr.) hier der Erwähnung.

28. Für die ehemals sächsischen Landestheile des preußischen Staats verdient noch rühmlicher Erwähnung: 1) Die „Geschichte des thüringischen Volks", für das Volk und die Jugend, von K. Herzog. (Hamburg, Perthes, 1827. 2¹/₃ Thlr.) Ein selten gewordenes Buch, das in einfach gemüthlicher, anziehender Sprache und mit genügender Ausführlichkeit die thüringische Geschichte, mit Einwebung der wichtigsten Züge der deutschen Geschichte und mit gebührender Beachtung der Kulturentwickelung, bis zum Abschluß des Augsburger Religionsfriedens erzählt, und das für Lehrer in Volksschulen dieser Landestheile trefflichen Stoff für direkteste Benutzung darbietet. 2) Geschichte des Königreichs Sachsen, in gedrängter Uebersicht, für Schulen und zum Ueberblick vaterländischer Zustände für Jedermann. Von A. L. Herrmann, Professor ꝛc. in Dresden. Nebst einer Karte, die Theilung Sachsens be-

treffend. (Meißen, Gödsche, 1845. 25 Sgr.) Ein wacker gearbeitetes, Lehrern recht nutzbares Buch, das viel mehr als eine bloße gedrängte Uebersicht, aber allerdings keine zu große Ausführlichkeit, namentlich in den drei ersten (bis 1635 reichenden) Perioden bietet; sehr sorgfältig in den Daten, jedoch leider mit geringerer Beachtung der Kulturgeschichte und mit zu spezifisch sächsischem Sinn geschrieben. Ausführlichere Werke sind dazu: 3) Böttiger's „Geschichte von Sachsen". Zwei Bände. (1830, Hamburg, Perthes. 5 Thlr. 28¾ Sgr.) 4) Dr. Ferd. Wachter: „Geschichte Sachsens von der ältesten Zeit an, mit strenger Sichtung aus den Quellen dargestellt. Drei Theile. (I. und II.: Thüringische und obersächsische Geschichte bis zum Anfalle Thüringens an die Markgrafen von Meißen 1247; III: Thüringen und das Meißner Land vereint unter erblichen Fürsten.) Nebst Erläuterungen und Quellenangaben. (Zweite [Titel-] Ausgabe. Leipzig, Möller, 1839. 76 Bogen. Herabgesetzter Preis 2 Thlr.) *)

29. Für die preußischen Rheinlande bieten die „Lebensbilder aus dem preußischen Rheinlande", von Dr. F. A. Beck (zweite Ausgabe, Neuwied, 1843) eine belehrende und unterhaltende Lektüre, indem Abtheilung 2 merkwürdige Männer, Abtheilung 4 feindliche Einfälle in das Land u. s. w., Abtheilung 5 Miszellen aus Rheinpreußens Kulturgeschichte und Abtheilung 6 Volkssagen enthält.

Bemerkung. Bormbaum's, Crousaz's, Tschucke's, Pölitz's und Zimmermann's Werk können dem Lehrer, zumal bei der noch meist üblichen Behandlungsweise des vaterländischen Geschichtsunterrichts, am ehesten dienen.

---

b, Deutsche Geschichte.

1. Die deutsche Geschichte. Für den ersten Unterricht. Von **P. W. Kiebler.** Zwölfte Auflage. Mannheim, Schwan und Götz, 1846. (9¼ Bogen 5 Sgr.) (Hierzu: „Andeutungen über den Fortschritt und die Richtungen des deutschen Staats-, Kriegs- und Hauswesens, Glaubens, Wissens und Kunstschaffens, Gewerbfleißes und Handels". Ein kulturgeschichtlicher Leitfaden für Schüler, von Dr. **W. v. Phul.** Vierte Auflage. Daselbst, 3½ Bogen. 1846. (3¾ Sgr.)

Dieß Büchlein ist ähnlich bearbeitet wie die weitverbreiteten Leitfäden von Kohlrausch. Es enthält eine gute, zusammenhängende Darstellung des Bemerkenswerthesten, in mehr als hundert Abschnitten, welche ungefähr zur Hälfte die ältere und mittlere Geschichte und zur Hälfte die neuere Geschichte enthalten. Zum Schlusse steht eine chronologische Ue-

*) Von dem alten Schriftsteller-Jubilar, Pastor K. Limmer, ist eine „urkundlich-pragmatisch-allgemeine Geschichte der neusächsischen Lande" in drei Theilen (Grimma, Verlags-Comptoir, 1845 — 1848. 3 Thlr.) herausgegeben, deren Darstellung in so nonchalantem Tone und mit so viel Gift und Galle auf alles Nichtsächsische und auf alles Nichtrationalistische gehalten ist, und zugleich eine so offenbare Franzosenfreundlichkeit bekundet, daß jeder Unbefangene solch Machwerk bei Seite werfen wird. Der alte Herr hätte auf Besseres als auf Flüche und Schimpfereien vor seinem Ende denken sollen.

bersicht der deutschen Geschichte und die Aufzählung einiger der in kulturgeschichtlicher Beziehung berühmtesten Deutschen (zum Beispiel: Ulphilas, Winfried; Karl der Große. Minnesänger. Erwin von Steinbach. Tauler. Schwarz. Guttenberg. Copernikus. Dürer. Luther. Kepler. Leibnitz, Lessing. Göthe ꝛc.). — Die Regentengeschichte ist der Faden, an welchen sich das Meiste anreiht; die Entwickelung der Kultur, des politischen und namentlich des religiösen Lebens ist nur durch Andeutungen am Schlusse der Zeiträume bezeichnet. — Für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte ist des Stoffes zu viel; jedoch für Kinder mittleren Alters dürfte so eben das rechte Maaß dargeboten sein.

Die v. Phul'schen fleißig gesammelten „Andeutungen" sind nicht nach Kategorieen, sondern chronologisch geordnet, so daß die Sachen bunt durcheinander stehen. Sie sind etwas mühsam zu benutzen und können nicht für den ersten Unterricht gebraucht werden.

2. Grundzüge aus der Geschichte der Deutschen. Als Leitfaden für Schüler in Elementar- und Bürgerschulen. Von **Friedr. Asmus**, Lehrer. Berlin, Nauck, 1847. (112 Seiten. 6 Sgr.)

Obwohl äußerlich in herkömmlicher Art bearbeitet, ist dieß Büchlein doch mit Takt und Umsicht für das Bedürfniß der Schüler in mittleren und niederen Schulen berechnet, welche die ersten Grundlagen der vaterländischen Geschichte gewinnen sollen. Der Inhalt reiht sich zwar fast ausschließlich an den Faden der Fürsten- und Kriegsgeschichte und läßt sich nicht auf Kulturgeschichtliches ein, aber die ansprechende, zusammenhangende Darstellung und die unterrichtlich nutzbare äußere Eintheilung machen das Büchlein als Leitfaden und Wiederholungs-Hülfsmittel brauchbar. Die neuere Zeit ist am meisten bedacht. Ein Anhang enthält auf neun Seiten die Hauptdata zum Auswendiglernen. — Dem sorgfältigeren Blicke entgehen übrigens mehrere kleine Irrungen in Sachen, Namen und Zahlen nicht.

3. Kurze Darstellung der deutschen Geschichte. Von **Fr. Kohlrausch** (Konsistorialrath ꝛc.). Fünfte Auflage. Elberfeld, Büschler, 1843. (14 Bogen. 15 Sgr.)

In Wahl, Vertheilungs- und Bearbeitungsweise des Stoffes, namentlich in Berücksichtigung der merkwürdigsten Personen, ist dieser Leitfaden dem von Liebler sehr verwandt. Die Darstellung ist noch einfacher, zum Theil ausführlicher und anziehender und des Namen- und Zahlenwerks weniger, als bei Liebler. Daher die weite Verbreitung des Buches. (Vergleiche Rheinische Blätter Band XXII, Seite 156 ff.)

4. Deutsche Geschichten für das deutsche Volk. Für die herangereiftere Jugend. Von Dr. **C. Burckhardt**, Privatdozent. Zweite Auflage. Leipzig, Schubert, 1840. (18½ Bogen. 22½ Sgr.)

Den Inhalt bilden 26 Biographieen, einschließlich einiger monographischen Darstellungen von Schlachten: Karl der Große. Heinrich I.

Otto der Große. Heinrich IV. Friedrich der Rothbart und Heinrich der Löwe. Friedrich II. Konradin von Schwaben. Rudolph von Habsburg. Der Schweizerbund. . . . Das weiße Regiment in der Schlacht bei Wimpfen. Friedrich II. Andreas Hofer. Die Völkerschlacht bei Leipzig ꝛc. ꝛc. Nur die Schilderung der neueren Helden fehlt, weil sie auf Censur-Schwierigkeiten gestoßen sein mag. Die Darstellungen sind alle sehr frisch und ansprechend und schon als anziehende Lektüre zu empfehlen; sie können aber zugleich ein sehr willkommenes Hülfsmittel genannt werden, um mit genügender Ausführlichkeit einzelne Charaktere zu schildern. Das Buch hat Aehnlichkeit mit dem weiter unten bei der allgemeinen Geschichte zu erwähnenden Büchlein von Merget.

5. Die deutsche Geschichte; für Gymnasien und Schulen. Von Dr. **C. W. Böttiger**, Professor ꝛc. Vierte Auflage. Erlangen, Heyder, 1842. (20½ Bogen. 10 Sgr.)

Nach herkömmlicher Eintheilung der Geschichte in die ältere, mittlere und neuere zerfällt der Inhalt in drei Bücher, jedes zu zwei Abschnitten. Am Faden der Regentengeschichte ist in lebendiger, oft blühender Sprache, mit sehr gewandter, gedrungener Darstellung den fast überschwenglichen Stoff epochenweise stetig nach allen Seiten fortentwickelnd, die deutsche Geschichte — nicht Geschichten — abgehandelt. Am Ende jedes Abschnitts sind zahlreiche Andeutungen über die Entwickelungen des religiösen und politischen Lebens, so wie über die Geschichte der Wissenschaften und Künste angefügt, und am Ende des ganzen Werkes ist eine sehr reichhaltige, chronologische Uebersicht gegeben. Selbst für gehobene Volksschulen ist hier des Stoffes zu viel geboten; er ist kaum vollständig in höheren Bürgerschulen zu verarbeiten. Dennoch gewährt das Buch einen geschlossenen Ueberblick über das Gesammtgebiet der deutschen Geschichte, und kann von Lehrern, wie von hinreichend befähigten, erwachsenen Schülern mit viel Nutzen gebraucht werden. Der Verfasser hat darin weder „eine Anekdotensammlung“ noch „eine Moral in Beispielen“ liefern wollen.

6. Deutsche Geschichte für Gymnasien und Realschulen, so wie zum Gebrauch beim Selbstunterricht. Von Dr. **Eder**. Darmstadt, Jonghaus, 1841. 256 Seiten nebst einer genealogischen Tabelle. (10 Sgr.)

In Rücksicht auf innern Gehalt hat dieß Werkchen sehr große Aehnlichkeit mit dem gleichnamigen von Böttiger, und in Rücksicht der übersichtlichen Abtheilung und Form mit dem von Kohlrausch. Es ist nämlich der gutgewählte, sehr reiche Stoff sehr gedrängt, prägnant und kurz zusammenfassend dargestellt und übersichtlich in bequeme Paragraphe vertheilt. Den Faden bietet die Regenten-Geschichte, während die kulturgeschichtlichen, etwas beschränkten Andeutungen an's Ende der Zeiträume gestellt sind. Am Schlusse des Ganzen folgt eine dreizehn kompresse Seiten füllende Zeittafel, sammt einem genealogischen Tableau der

deutschen Kaiserhäuser. Der Verfasser hat den Leserkreis etwas weit an genommen und sich fast ängstlich einer farblosen Objektivität beflissen wobei er zwar faßlich und, so viel der Raum verstattet, ziemlich aus führlich, aber doch auch minder anregend wird. Die neuere Zeit von der Reformation an, in welcher Ausführlichkeit am meisten zu wünschen und am Orte gewesen wäre, ist nur in sehr gedrängter Kürze (von Seit 157 — 243) besprochen. Das Buch ist dessenungeachtet für seinen Kreis ein guter Leitfaden, wenngleich er in Oberklassen der Volksschulen so wenig als Böttiger's Werk zum Grunde gelegt werden kann. Namentlich sind mit Achtsamkeit eine Menge Irrthümer, die J. Grimm („Deutsche Rechtsalterthümer" und „deutsche Mythologie") aufgedeckt hat aus der ältesten Zeit ausgemerzt, während sie sich in den ordinären Büchern noch fortzupflanzen pflegen. Es ist billig, auf solche Forschungen zu achten, um mit der Zeit gehörig fortzugehen.

7. Die deutsche Geschichte in ihren wesentlichsten Grundzügen und in einem übersichtlichen Zusammenhange. Ein Leitfaden für die mittlere historische Lehrstufe in Schulen, wie im Selbstunterricht, von Dr. H. Dittmar (Direktor). Zweite Auflage. Karlsruhe, Holtzmann, 1843. (382 Seiten. 22½ Sgr.)

Aus mehr als einem Grunde muß dieß Buch zu den ausgezeichnetsten Leitfäden gerechnet werden, die wir für einen gründlichen, gediegenen Geschichtsunterricht besitzen. Wie schon die äußere Einrichtung sich als sehr praktisch erweis't, so ist noch mehr der Inhalt mit sehr glücklichem Takt, und die neuesten Forschungen, namentlich für die Urzeit und das Reformations-Zeitalter, mit ausbeutender Sachkenntniß gewählt. Das Ganze wird durch eine sehr edle Darstellung geziert, in welcher sich eine kernige, deutsch-patriotische, evangelisch-protestantische Gesinnung abprägt. Darum kann dieser Leitfaden, der in seiner ganzen Fassung zunächst nicht für den ersten geschichtlichen Unterricht in Volksschulen, sondern für den Unterricht schon geförderter, erwachsener Schüler in guten Bürgerschulen berechnet erscheint, unbedingt empfohlen werden; ja, gerade solche Leitfäden muß man in den Händen jedes deutschen Geschichtslehrers wünschen. Der Inhalt zerfällt in sieben Zeiträume, welche durch die Stiftung des fränkischen Reichs, die Aufrichtung des deutschen Reichs, das Uebergewicht der geistlichen Macht über die weltliche, den Eintritt der Reformation, den westphälischen Frieden, die Auflösung des römisch-deutschen Reichs und die Stiftung des deutschen Bundesstaates begrenzt sind. Diese Zeiträume sind zusammen in 48 Kapitel zerlegt, deren jedes wieder in eine kleine Zahl von Paragraphen 4 — 6, bald mehr, bald weniger) zerfällt, welche das Ganze sehr zweckmäßig für den Unterricht gliedern. Der auszeichnende Druck macht es möglich, das Buch zu zwei, ja drei konzentrischen Kursen zu benutzen, indem das Wichtigste mit stark vergrößerter Schrift und auf den Rand gerückten Zahlen, der Haupttext mit mittlerer Schrift, und endlich die

zu einem noch weiter führenden, Alles sicherer begründenden Kursus bestimmten, willkommenen Ausführungen mit kleiner Schrift gedruckt sind. — Nicht sowohl die Regenten, als vielmehr die Hauptbegebenheiten leihen den Faden für die pragmatische Darstellung; bei letzteren ist überall auf leichtere Uebersichtlichkeit Bedacht genommen, zum Beispiel bei der Völkerwanderung, den Kreuzzügen, der Reformation, dem dreißigjährigen Kriege 2c. Einen großen Vorzug hat die Schrift durch fleißige, genau eingehende Berücksichtigung der inneren Zustände jedes Zeitalters. Bürgerliche und kirchliche Verfassung, Rechtspflege, Städte-, Stände-, Kriegswesen, Handel und Gewerbe, Bildung in Wissenschaft, Kunst und Sitte: das sind im Wesentlichen jedesmal die Rücksichten, wonach die kulturgeschichtliche Entwickelung des ganzen deutschen Lebens in ihren Stadien verfolgt wird. In dieser Beziehung ist dieselbe Idee festgehalten, welche schon früher in Schmitthenner's deutscher Geschichte (siehe unten) so fruchtbar gemacht ist, aber in vielen anderen Schriften immer noch gar zu kümmerlich abgefunden wird, obgleich sie erst das Gesammtbild des deutschen Volkslebens gehörig vervollständigen hilft. Freilich ist die unterrichtliche Bearbeitung dieser Seite der deutschen Geschichte auch nicht Jedermann's Ding; die gründliche Beachtung derselben ist ein Zeichen des richtigen Fortschrittes.

8. Geschichte des deutschen Reiches und Volkes bis auf unsere Tage. Von Professor Dr. **K. Flathe.** Mit 50 Bildnissen. 16mo. Leipzig, Wigand, 1849. (312 Seiten. 1 5 Sgr.)

Auf dieß Erzeugniß der neuesten revolutionirenden Stimmungen im deutschen Volke soll hier nur verwarnend hingewiesen werden. Es ist keine wohlthuende und eines Professors würdige Arbeit. Mit Herz und Sinn in der Frankfurter Paulskirche fußend und sich an das Hirngespinnst der Volkssouverainetät anklammernd, zeichnet es mit eben so viel Einseitigkeit als Flüchtigkeit Thaten und Personen, stellt fast durchgängig die Fürsten in ein häßliches Licht und verurtheilt alle Aristokratie schon von Haus aus. Das Buch soll für's Volk sein, erzählt demselben aber weniger die Geschichte, als daß es die Zustände kritisirend und philosophirend durchgeht, also mehr raisonnirt als lehrt. Nicht einmal die Diktion ist edel genug, noch weniger ist der Stoff faßlich gegliedert. Die kirchlichen Lebensregungen haben eine unwahr weltliche, ungenügende Auffassung gefunden und die Stellung der kirchlichen Institutionen und Gewalten erscheint in überwiegend gehässigem Lichte. Künstlerisches und wissenschaftliches Leben ist vollends unbefriedigend bedacht. — Solche Bücher verrücken alles besonnene Urtheil und ruiniren den Sinn des Volkes. — Die Schrift zerfällt in vier Bücher: 1) alte Zeit; 2) Mittelalter; 3) vom Untergang der Hohenstaufen bis zum mächtigen Wiederemporkommen der Habsburger; 4) neue Zeit. — Mit besonders aufregender Tendenz ist die Zeit nach dem Sturze Napoleons bis zur Revo-

lution 1848 geschrieben. Das Buch reicht bis zum 4. Februar 1849. — Die mangelhaften Lithographieen stellen außer einer Reihe deutscher Fürsten auch mehrere Helden, Gelehrte, Dichter und Künstler dar. Heinrich v. Gagern und Uhland fehlen nicht. — Wie sticht gegen eine solche Schrift die Gediegenheit und Klassizität eines Thomas Babington Macaulay „Geschichte Englands" ab! (Deutsch von Professor Fr. Bülau. Leipzig, Weigel, 1849. Erster Band. Erste und zweite Abtheilung. 3 Thlr.)

---

9. Dr. H. **Portmann**'s Handbuch der deutschen Geschichte für Schulen; ein frei bearbeiteter Auszug aus des Verfassers größerem Werke. Wesel, Becker, 1838. 17 Bogen. (17½ Sgr.)

Für katholische Schulen zunächst berechnet; ist ein nach sehr gemäßigten Grundsätzen verfaßtes, für seine Zwecke recht wohl brauchbares Buch. Sein Verfasser ist nicht mit dem Herausgeber der „Gallerie der merkwürdigsten ꝛc. Begebenheiten aus der Weltgeschichte" zu verwechseln.

10. „Deutsche Geschichte." Ein Lehr- und Lesebüchlein für Schulen. In eigenthümlicher Weise bearbeitet von einem Vereine bergischer Lehrer. 5⅓ Bogen. 12mo. Meurs, Dolle, 1844. (5 Sgr.)

11. Dr. **Rauschnick**'s: „Geschichte der Deutschen für Schule und Haus". Wohlfeile Titelausgabe. Schwelm (1826), Scherz, 1848. (497 Seiten. ⅓ Thlr.)

12. Dr. H. **Timm**'s: „Kurzer Abriß der deutschen Geschichte". Eine Grundlage für den Vortrag in Bürgerschulen und untern Gymnasialklassen. Parchim, Hinstorff, 1846. 4to. (3¾ Sgr.)

Tabellenartig, doch so, daß der Sachzusammenhang daraus leicht hergestellt werden kann.

Für Töchterschulen werde noch genannt:

13. **Fr. Nösselt**, Professor: „Kleine Geschichte der Deutschen" für höhere Töchterschulen und die Gebildeten des weiblichen Geschlechts. Leipzig, Fleischer, 1846. (7 Bogen. 7½ Sgr.)

Ein Auszug aus des Verfassers größerem „Lehrbuch der Geschichte der Deutschen". Die mehr die bloßen Aeußerlichkeiten an den Ereignissen, als deren Geist und Gehalt erfassende Darstellung ist von der Art, daß weder bloß Mädchen, noch vorzugsweise solche in höheren Töchterschulen daran das ihnen Gehörige finden. Vielmehr ist das Buch auch für Knabenhände nutzbar, wenn es eben nur auf jene Aeußerlichkeiten ankommt. Der Verfasser weiß seine Bücher äußerlich ganz angemessen für den Gebrauch beim Unterricht anzulegen, wenn darin nur auch das Leben des Volks in seinen Pulsationen zu verfolgen wäre. Dahinein dringt es aber nicht.

Bemerkung. Die Werke von Kohlrausch, Asmus, Nösselt, Liebler und Burckhardt entsprechen den beschränkteren Schulbedürfnissen am ehesten, die von Böttiger und Eber und namentlich das von Dittmar ist für eine höhere Stufe am empfehlenswerthesten.

14. Die deutsche Geschichte für Schule und Haus, von **Fr. Kohlrausch** (Konsistorialrath). Zwölfte Auflage. In drei Abtheilungen. Leipzig, Friedlein und Hirsch, 1844. (38 Bogen. 1 Thlr. 22½ Sgr.)

Seit seinem ersten Erscheinen kurz nach Beendigung der Freiheitskämpfe hat sich dieses mit viel Wärme und Klarheit geschriebene Buch einer mit jeder Auflage wachsenden Vervollkommnung aus alten Quellen und neuen Forschungen und einer immer größeren Verbreitung erfreut. Die hinreichend ausführlichen, klaren und gemüthlich ansprechenden Darstellungen machen dasselbe zu einem erwünschten Kommentar der „kurzen Darstellung der deutschen Geschichte" desselben Verfassers, und empfehlen es nicht bloß dem Lehrer zur Benutzung bei weiterer Ausspinnung einzelner Geschichten, sondern Jedermann zu guter geschichtlicher Lektüre. Zwar sind vorzugsweise die auf dem äußerlichen Boden der politischen Verhältnisse bemerkenswerthen Ereignisse umständlich behandelt; doch finden sich am Schlusse der Zeiträume, so wie mitten im Verlaufe der Darstellungen, auch mannigfaltige Andeutungen aus der Geschichte der inneren Reichs-, Lebens- und Bildungs-Zustände des deutschen Volkes. So systematisch, wie bei Dittmar und Schmitthenner, sind letztere jedoch hier nicht gegeben. Dafür enthält das Buch an der Spitze jedes der sieben Zeiträume sehr willkommene Nachweisungen der bezüglichen Literatur, und am Schlusse des Ganzen eine zweckmäßige, tabellarische Uebersicht der deutschen Geschichte für Gedächtnißübungen. — Die beiden ersten Abtheilungen bilden ein geschlossenes Ganze und sind bis auf die neueste Zeit fortgeführt, die dritte enthält die deutschen Befreiungskriege in lebendigen, weitläufigeren Schilderungen.

15. Geschichte der Deutschen, dem Volke erzählt von **Chr. Oeser**. Bearbeitet unter Mitwirkung von **C. Macke**. Mit einem Titelkupfer. Leipzig, Brandstetter, 1847. (648 Seiten. 1 Thlr. 6 Sgr.)

Dieß soll ein Buch nützlicher und angenehmer Unterhaltung, so wie des Trostes und der Ermuthigung sein, welches dem deutschen Volke seine Schicksale und seine Aufgabe vorhalten will. In edler, anziehender, oft fast poetischer, doch faßlicher Darstellung, mit vielen kürzeren und längeren, älteren und neueren Dichtungsproben durchwebt, faßt es in kürzeren, gerundeten Abschnitten die rasch fortschreitenden Hauptsachen in ihren Grundzügen und nächsten Verknüpfungen gut zusammen, ohne weitschichtig zu detailliren. Dabei ist namentlich mit richtigem Takt und dem gegenwärtigen Bedürfniß entsprechend auch den Volkszuständen, dem Leben des Bürgers und Bauers, den Sitten und dem Geiste der Zeiten, der Bildung in Kunst und Wissenschaft und auch den religiös-kirchlichen Gestaltungen Aufmerksamkeit zugewendet. Der Leser erhält also nicht bloß Kriegs- und Fürstengeschichte, sondern auch einen Ueberblick des Geisteslebens im Volke und in allerlei Aussprüchen und Dokumenten einen Spiegel der Verhältnisse und Kämpfe auf diesem Gebiete. Wären auch die großen deutschen Frauen mehr berücksichtigt, wäre fer-

ner die neuere Geschichte etwas ausführlicher erzählt und darin dem Gange der kirchlichen Entwickelungen mit mehr evangelischer Glaubensfestigkeit nachgeschaut, so daß alle Lobpreisung des erstorbenen Rationalismus, wie des im Grunde genommen revolutionären Deutsch-Katholizismus, des Lichtfreunde- und freie Gemeinde-Wesens vermieden, dagegen den ernsteren, wahrhaft kirchlichen, neueren Richtungen und Bestrebungen mindestens eine gerechtere Beurtheilung geschenkt wäre, so würde das Buch sich für das Volk noch ungleich mehr empfehlen. Auch einige frühere kirchliche Partieen stehen nicht in dem Lichte, das ihnen gebührt. — Der Stoff ist auf sieben Bücher vertheilt: das Buch der Helden, der Könige, der Ritter, der Bürger, der Reformation, der Schmach und des deutschen Ruhmes. Im Ganzen mag die Tendenz des Buches eine solche Bezeichnung an die Hand gegeben haben, ohne daß diese damit genugsam gerechtfertigt wäre. Denn da die Erzählung am chronologischen Faden fortgeht, faßt sie nicht aus den verschiedenen Zeitperioden das zusammen, was ein Buch deutscher Helden, deutscher Bürger, deutscher Schmach und deutschen Ruhmes enthalten müßte; und darum passen weder diese Ueberschriften unbedingt genug, noch manche Kapitelbezeichnungen in den Büchern. — Aber das Buch enthält viel Anregendes und lies't sich gut, kann daher auch Lehrern nützen.

16. Die Geschichte des deutschen Volkes von **Eduard Duller**. Dritte Auflage. Schulausgabe. Berlin, Klemann, 1845. (488 Seiten. 1 Thlr.)

In kerniger, ungeschminkter, den Volkston meisterhaft treffender Darstellung ist diese deutsche Geschichte so geschrieben, daß überall das deutsche Volk mit seinem Sinn, seiner Sitte und Art, mit seiner unverwüstlichen Kraft, seiner Größe, seinem edlen Geiste, durch die mancherlei Bewegungen und Entwickelungen hindurchglänzt, in denen die Stämme desselben von Alters her gestanden haben, auch jenseits der jetzigen engeren Grenzen unseres Vaterlandes. Nicht bloß der allgewöhnliche Stoff, sondern gar Manches von dem, was man gewöhnlich in verwandten Büchern vermißt, ist mit in die Darstellung aufgenommen. Namentlich sind mit besonderer Sorgfalt die Zustände des Volkes in verschiedenen Jahrhunderten, in Noth und Kampf, in Rath und That, durch alle Stände hin geschildert; ähnlich wie es in dem in dieser Beziehung so trefflichen Buche von Schmitthenner angedeutet ist. Neben den abschreckenden Gestalten unter den Fürsten fehlen auch die strahlenden Größen unter ihnen nicht. Immer wieder kehrt aber der Verfasser davon auf das Volk, auf das edle Bürgerthum zurück, auf seine alten Rechts- und Gesetzesverhältnisse, seine organischen Institutionen, deren Verdunkelung und Wiederverherrlichung aufgezeigt wird. Damals, 1845, schrieb Duller, noch unbeirrt von dem Trugbilde verderblicher Bestrebungen der Neuzeit, dieses schöne Buch mit einem dem Volke warm hin-

gegebenen Herzen. Seitdem ist seine Feder in der Zeichnung von Männern des Volkes nicht unbefangen geblieben. — Den Inhalt vertheilt der Verfasser in sieben charakteristisch überschriebene Bücher: 1) Die ursprüngliche Volksfreiheit der Deutschen. Die Entwickelung der christlichen Weltordnung. Die Einigung der deutschen Völkerstämme im Frankenreiche durch das Königthum. 2) Die Entwickelung der Selbstständigkeit des deutschen Reiches aus dem Frankenreiche. 3) Das Kaiserthum in seiner Blüthe; seine Kämpfe mit der Hierarchie und sein Verfall. 4) Die Ausbildung der Landeshoheit in den landständischen Verfassungen. Das Wachsthum der geistigen Macht. 5) Die Reformation. Der dreißigjährige Krieg. Der westphälische Friede. 6) Die Allmacht und das Verderben der Höfe. Die Mündigung des Volkes durch die Literatur. Der Zerfall der alten Reichsverfassung. 7) Das Aufleben des Nationalbewußtseins während Deutschlands tiefer Erniedrigung und der Sieg der Volkskraft. Die Feststellung neuer Staatsformen. Die Richtungen der Gegenwart.

---

17. Geschichte des deutschen Volkes und des deutschen Landes. Für Schule und Haus und für Gebildete überhaupt. Von Dr. **K. W. Böttiger**, Professor 2c. Prachtausgabe mit zwölf Stahlstichen. Stuttgart, Scheible, 1839. (41½ Bogen. 2 Thlr.) Die dritte Ausgabe in 16mo ohne Stahlstiche in acht Theilen, bis auf die neueste Zeit fortgeführt. Daselbst, 1845 und 1846. (1⅓ Thlr.)

Zum ausführlicheren Kommentar der kleinen „deutschen Geschichte" desselben Verfassers (siehe oben Nro. 5) bestimmt, hat dieß Werk äußerlich mit derselben gleiche Perioden — und in sofern auch gleiche Stoff-Eintheilung, als auch hier die Kulturschilderungen in jedem Zeitraume gesondert hinter den politischen Begebenheiten stehen. Jedoch ist hier die Masse des Stoffes der bequemeren Uebersicht halber viel mehr gegliedert durch Zerlegung derselben in Abtheilungen, Theile und Hauptstücke; auch ist in die Entwickelungsgeschichte der inneren Zustände, namentlich der Kulturverhältnisse in allen Beziehungen (vergleiche die Sprachentwickelung und alten Sprachproben) noch Vieles hinzugekommen, was in dem Kompendium kaum anzumerken gewesen war. Das Ganze ist, auf Kenntniß der Quellen, wie der neueren Forschungen fußend, mit völliger Beherrschung des Stoffes anziehend und lebendig, hie und da die subjektiven Urtheile des Verfassers einwebend, wie aus einem Guß dargestellt. Darum ist das Werk für jeden gebildeten Lehrer sehr brauchbar, zumal da aus demselben ohne zu große Mühe eine Vorbereitung auf ausführlichere Biographieen und Monographieen möglich ist. In der dritten Ausgabe ist als neunzehntes Hauptstück noch ein Ueberblick der Jahre von 1835 — 1844 hinzugekommen, worin die Maaßregeln der deutschen Bundesversammlung, die landständischen Verfassungen, Deutschlands Stellung zum Auslande, eine Umschau der Erlebnisse in den wichtigsten deutschen Staaten, und dann noch einige allgemeine Verhältnisse dargestellt

werden, zum Beispiel die Auswanderungsfrage, neueste kirchliche Regungen, Literatur, Künste, Geldmacht, sittliche Zustände, Eisenbahnwesen, Vereinswesen und dergleichen.

18. Lehrbuch der deutschen Geschichte, von **Friedrich Schmitthenner**. Zweite Auflage. Cassel, Krieger, 1836. (604 Seiten. Herabgesetzter Preis: 20 Sgr.)

Die gehaltvolle Vorrede macht auf die drei Stufen des geschichtlichen Studiums aufmerksam: die der unmittelbaren Auffassung des chronologischen und biographischen Moments und der merkwürdigen Ereignisse; die der sogenannten pragmatischen Betrachtung, welche den Inhalt der Geschichte im Zusammenhang in das Bewußtsein aufzunehmen sich bestrebt und die der eigentlichen Geschichtsforschung, mit Kenntniß und Kritik der Quellen. Das vorliegende Lehrbuch ist für die zweite Stufe berechnet, wohin, so denkt der Verfasser, „weder Erwähnung des notorisch Erdichteten gehört, noch störende Aeußerung des Zweifels, wo die Kritik ihre Aufgabe — Scheidung der Geschichte von Sage und Erdichtung — noch nicht gelös't hat“. Es gehört demnach nur in die Hände eines über die gewöhnliche Geschichtskenntniß schon weit hinausgelangten Schülers und Lehrers. Denen aber kann es als das beste der vorhandenen unbedingt empfohlen werden; nicht darum, weil es überhaupt eine ganz eigenthümliche, anderwärts meist völlig vermißte Behandlung der deutschen Geschichte enthält, sondern weil es weder bloße Regenten- und Kriegsgeschichte enthält, noch sich mit bloßen flüchtigen Andeutungen der Entwickelung der gesammten Volkskultur begnügt. Vielmehr folgt es deren großartigsten Offenbarungen nicht nur so im Allgemeinen in gleichem Schritte mit den politischen Begebenheiten durch alle Perioden, sondern legt in eigenen, sehr ausführlichen Paragraphen stadienweise diese inneren Zustände des deutschen Volkes, seine staatliche, kirchliche, literarische und künstlerische Entfaltung ganz vorzugsweise vor Augen, um eine klare Erkennung der gesammten Vorstellungs- und Denkweise unserer Vorfahren zu vermitteln. Zu diesem Behufe sind auch mehrere ältere Sprachproben eingeflochten. Der Geist und die Gestaltung der Zeit erscheinen überall als die Angelpunkte, um welche sich die übrigen verschiedenartigsten Verhältnisse drehen. Daneben ist weder der chronologische Zusammenhang des Ganzen, noch die biographische und monographische Ausführung der Geschichte der Regenten und bedeutsamsten Ereignisse verabsäumt. Vielmehr ist mit großer Sorgfalt eine Auswahl dessen zu umständlicherer Besprechung getroffen, was als Ausprägung einer vorhandenen Richtung des Geistes der Zeit, oder als Grund und Ursache einer erst dadurch hervorgerufenen angesehen werden kann. Mit Hülfe eines solchen Buches kann man also mehr als bloße oberflächliche Kenntniß der äußeren Wechselfälle im Leben der Regenten gewinnen, man kann das gesammte deutsche Volksleben an der Wurzel

erfassen lernen und begründete An= und Einsichten über die Vorzeit und die Gegenwart erwerben, die auch dem Lehrer heut zu Tage nöthig sind. (Vergleiche das ähnliche Werk von Dittmar oben Nro. 7.)

Beispielsweise stehe hier der Inhalt des §. 53.

„Gestaltung der Zeit, wo die Hohenstaufen das Zepter übernahmen." — A. Geist der Zeit, Charakter und Lebensweise des Volkes. B. Form des Familienlebens. C. Gliederung des Volkes in Stände. D. Urproduktion. E. Gewerbe und Handel. F. Reichsverfassung. G. Landesverfassung. H. Gemeindeverfassung (a. Hofverfassung; b. Verfassung freier Landgemeinden; c. Stadtverfassung). I. Gerichtsverfassung. K. Kriegsverfassung. L. Oeffentliche Polizeianstalten. M. Kirchenverfassung. N. Wissenschaft und Kunst. O. Beurtheilung dieser Zeit.

---

19. **K. A. Müller's** Gesammtgebiet des geschichtlichen Unterrichts. Erster Kursus: Deutsche Geschichten für Bürgerschulen 2c. Zwei Bände. Leipzig, G. Fleischer, 1840, 1841. (3 Thlr.)

Ein aus unmittelbarster Praxis des auf historischem Gebiete rühmlichst bekannten Verfassers — früher viele Jahre lang Geschichtslehrer an der Blochmann'schen Erziehungsanstalt in Dresden — hervorgegangenes, sehr faßlich und anschaulich geschriebenes, ausführliches Werk.

(Der zweite Kursus soll allgemeine Geschichten, der dritte Geschichte der Griechen, der vierte Geschichte der Römer, der fünfte Geschichte der Deutschen, der sechste allgemeine Geschichte 2c. enthalten.)

20. Dr. **F. Lorentz**, Privatdozent: Handbuch der deutschen Geschichte. Halle, Anton, 1830. (488 Seiten. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

An die überwiegende Betrachtung des deutschen Staats= und Volkslebens und die Aufzeigung seiner Vor= und Rückschritte wird die Entwickelung des kirchlichen Wesens und eine nur in losen Umrissen gegebene Geschichte der Künste und Wissenschaften angeknüpft. Dieß Buch ist zunächst zum Gebrauch bei akademischen Vorlesungen bestimmt gewesen.

21. Dr. **H. Portmann:** Geschichte des teutschen Volkes, mit besonderer Rücksicht auf die kirchlichen Entwickelungen. Für Schulen. Oldenburg. Schulze, 1837. (34 Bogen. 1 Thlr. 26¼ Sgr.)

Ein Kommentar zu desselben Verfassers oben erwähntem „Handbuch der teutschen Geschichte" (Nro. 9); zunächst für katholische Schulen bestimmt, faßlich und freisinnig. (Vergleiche Rheinische Blätter, Band XXII, Seite 156 ff.)

A. Umfangreichere, gediegene Werke über die gesammte Geschichte der Deutschen hat man von:

22. Dr. **J. C. v. Pfister**, Prälat 2c.: Geschichte der Teutschen (nach den Quellen klar und geschmackvoll geschrieben). Sechs Bände. Hamburg, Perthes, 1835 — 1842. (15 Thlr. 10 Sgr.)

23. **K. A. Menzel** (Konsistorialrath): Geschichte der Deutschen. Acht Bände. Breslau, Graß, Barth und Comp., 1815 — 1823. (12 Thlr.)

Bis auf Maximilian I. reichend. Und von Demselben:

24. Neuere Geschichte der Deutschen von der Reformation bis zur Bundesakte. Daselbst, 1826 — 1848. Zwölf Bände. Mit Register von **C. S. Köschke**. (Komplett 32½ Thlr.)

Mit seltener Unbefangenheit des Urtheils und lebendigster Anschaulichkeit der Darstellung, welche auch aus desselben Verfassers Bearbeitung der Geschichte der Jahre von 1815 an in der bekannten Becker'schen Weltgeschichte zu ersehen ist.

25. **W. Menzel:** Geschichte der Deutschen bis auf die neuesten Tage. Vierte Ausgabe. Stuttgart, Cotta, 1843. (5 Thlr.)

Mit scharfem, rücksichtslosem Urtheil, zumal über die Fürsten; geistvoll, aber nicht ohne einseitigen Liberalismus. Nur für die Hand Erwachsener.

26. **H. Luden,** Professor: Geschichte des teutschen Volkes. Gotha, Perthes. (26 Thlr. 25 Sgr.)

Nur bis zum zwölften Bande erschienen; wo Augenleiden den Verfasser im ferneren Quellenstudium unterbrachen; sollte mit dem vierzehnten Bande beendigt werden, ist aber nicht vollendet worden. Dafür erscheint jetzt eine schon vor 1806 geschriebene, nunmehr neu überarbeitete kürzere

Geschichte der Teutschen. In fünf Bänden. Jena, Luden. Erster und zweiter Band. (3 Thlr. 26¼ Sgr.)

27. Dr. **J. G. A. Wirth's:** „Geschichte der Deutschen". Vier Bände. Zweite Auflage. Stuttgart, Hoffmann, 1846 — 1847, (3½ Thlr.) und in anderer Ausgabe: Emmishofen, Literarisches Institut, 1845 — 1847, (9 Thlr. 28¾ Sgr.) Als Fortsetzung davon:

28. **Desselben Verfassers:** „Geschichte der deutschen Staaten von der Auflösung des deutschen Reichs bis auf unsere Tage. In 24 Lieferungen. (à ⅓ Thlr.) Nach des Verfassers Tode fortgeführt von Professor **W. Zimmermann**. I. II. IV. 1. 2. (III. Band noch nicht erschienen.) Carlsruhe, Kunstverlag. Bis jetzt 8 Lieferungen. 1848. 1849. (3⅓ Thlr.)

29. **Joh. Sporschil:** Geschichte der Deutschen von den ältesten Zeiten bis auf unsere Tage. 1. — 4. Heft (a ¼ Thlr.). Regensburg, Manz, 1849.

B. Für einzelne Zeiträume sind als ausgezeichnetste klassische Werke zu nennen:

30. **L. Ranke's** deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. Sechs Bände. Berlin, Dunker und Humblot, 1839 — 1847. (17 Thlr. 20 Sgr.) (Der sechste Band enthält „Urkunden".)

Ein köstliches, ganz neue Aufschlüsse gewährendes Werk.

31. **Fr. v. Raumer's** Geschichte der Hohenstaufen und ihrer Zeit Zweite Ausgabe. Sechs Bände. Leipzig, Brockhaus, 1840 — 1842. (12 Thlr.)

Ueber den Zeitraum von 1806 — 1830 hat

32. **F. Bülau,** Professor: Geschichte Deutschlands von 1806 — 1830. Hamburg, Perthes, 1842. (29½ Bogen. 2 Thlr. 20 Sgr.)

freisinnig und an vielen Stellen sehr treffend, doch nicht ganz frei von subjektiver Befangenheit geschrieben.

33. Die Geschichte des deutschen Freiheitskrieges (1813 — 1815) von Dr. **Fr. Richter** in Magdeburg. Zweite Auflage. Berlin, 1838 — 1840. (7 Thlr.)

ist in vier Bänden lebendig schildernd und sehr ausführlich bearbeitet.

C. Als Sammlung bedeutsamer deutscher Quellenschriftsteller verdient alle Beachtung:

34. Die Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit, in deutscher Bearbeitung herausgegeben von **G. H. Pertz, J. Grimm, K. Lachmann, L. Ranke, K. Ritter.** Auf 15 — 20 Bände nach umfassendem Plane berechnet. Berlin, Besser, 1846 — 1849.

Nach Bearbeitung der Urzeit, worin die Römerkriege aus Plutarch, Cäsar, Vellejus, Plinius, Cassius Dio, Florus, Strabo, Suetonius und Tacitus vorkommen, so wie Tacitus Germania, werden vom 6ten bis 15ten Jahrhundert die bedeutsamsten Quellenschriftsteller in denjenigen Kernstücken ihrer Werke übertragen werden, welche die Erzählung gleichzeitiger Geschichte enthalten. — Seither ist nur Band I, die Urzeit (1846 — 1849. 1⅔ Thlr.), aus dem XI. Jahrhundert Band 1, die Chronik des Thietmar von Merseburg (1848. ¾ Thlr.), aus dem VII. Jahrhundert die Chronik Fredegars und der Frankenkönige, nebst den Lebensbeschreibungen des Abts Columban u. s. w. (1849. 8 Sgr.) und als Band IV aus dem VIII. Jahrhundert Paul Diaconus und die übrigen Geschichtsschreiber der Langobarden (1849. 18 Sgr.) erschienen, die erstere von Dr. J. Horkel, die andere von Dr. J. C. M. Laurent, die dritte und vierte von Dr. O. Abel. Das Unternehmen ist ein sehr dankbares und bedeutsames, und es wird den Lehrern allmählich die ihnen vielfach bisher verschlossenen Quellen zugänglich machen, aus denen unsere besten Lehr- und Handbücher der deutschen Geschichte haben geschöpft werden müssen. — Um nun noch Einiges von dem in Aussicht Genommenen anzudeuten, werden hier erwähnt, aus dem IX. Jahrhundert: Einhards Annalen und dessen Leben Karls des Großen. Leben Ludwigs des Frommen. Ansgarius Leben. Mehrere Annalen. X. Jahrhundert: Liudprands Geschichte Otto's I. Otto's des Großen Thaten von Hrotsuitha. Widukind. XII. Jahrhundert: Annalen von Augsburg, Erfurt, Hildesheim. Leben Heinrich's IV., Otto's von Bamberg, Friedrich's I. u. s. w. Manche Parthieen sind als bloße Lektüre schon höchst interessant, z. B. Thietmar und Paul Diaconus Geschichte der Langobarden.

D. Populär und zum Theil recht anziehend sind die hier einschlagenden Schriften von

35. Dr. **C. Ramshorn**: Geschichte der Deutschen. Mit Abbildungen. Leipzig, Brandes, 1842. 12. (1 Thlr.)

Fast als Volksbuch zu benutzen, und von demselben Verfasser:

36. Geschichte der merkwürdigsten deutschen Frauen. Zwei Bände. Leipzig, Einhorn, 1843. 12. (1 Thlr.)

37. **Chr. v. Schmid's**: Deutsche Frauen der christlichen Vorzeit. Mit einem Stahlstich. Augsburg, Wolf, 1849. (172 Seiten. 12 Sgr.)

38. **Fr. Nösselt**: Lehrbuch der Geschichte der Deutschen, für höhere Töchterschulen. Leipzig, Fleischer, 1828. Zwei Theile. (3 Thlr. 15 Sgr.)

Wie alle Nösselt'schen Geschichtsschriften nicht kernig genug.

39. **Ch. Niemeyer:** Deutscher Plutarch, oder Geschichte ruhmwürdiger Deutschen. Drei Abtheilungen. Halle, 1811.

40. **Dessen:** Heldenbuch; ein Denkmal der Großthaten in den Befreiungskriegen. Für die Jugend. Mit Portraits. Siebente Auflage. Leipzig, Baumgärtner, 1845. (2 Thlr.)

Nicht unparteiisch.

41. **F. Sporschil:** Neues Heldenbuch für die deutsche Jugend, enthaltend die Großthaten der Deutschen in den Befreiungskrigen 1813 — 1815. Mit 25 Stahlstichen. Dritte Auflage. Braunschweig, Westermann, 1844. (2 Thlr.)

Meist recht gelungene Schilderungen.

42. **C. Göhring's:** Deutschlands Schlachtfelder, oder Geschichte sämmtlicher großen Kämpfe der Deutschen von Hermann den Cherusker bis auf unsere Zeit. Drei Bände mit 9 Stahlstichen und 4 Holzschnitten. Leipzig, Teubner, 1848. (2⅙ Thlr.)

43. „Männer des Volks, dargestellt von Freunden des Volks". Herausgegeben von Dr. **E. Duller.** Frankfurt a. M., Meidinger. 1848. 1849. In Heften (à 12 Sgr.). Bis jetzt 20 Lieferungen.

Neben manchen Lebensbildern, welche einen sehr fürstenfeindlichen Geist athmen und auf die kirchlichen Institutionen mit Zorn losschlagen, in einseitiger, oft nicht mal edler demokratischer Gesinnung, stehen mehrere andere sehr lesenswerthe. Dr. Duller, Freund des Deutschkatholizismus und der neuesten demokratischen Bewegungen, hat früher davon manche treffliche geschrieben, die neueren athmen einen politisch sehr aufgeregten Sinn. (Siehe Robert Blum! Dagegen siehe Hofer, Hutten, Huß. Sickingen, Blücher, Arndt, Spee.)

E. Wegen der überaus bedeutsamen Beachtung der volksthümlichen Poesie im vaterländischen Geschichtsunterricht verdienen noch anerkennender Erwähnung: *)

44. Dr. **K. Wagner's** poetische Geschichten der Deutschen. Darmstadt, Leske, 1841. Dritte Auflage. Mit Bildern. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Eine treffliche Sammlung von historischen Gedichten aus fast allen Jahrhunderten der deutschen Geschichte zur Belebung des geschichtlichen Unterrichts, welche andern ähnlichen Sammlungen an Gediegenheit fast durchgängig überlegen ist.

45. Dr. **Ad. Müller's**, Professor: Klio. Eine Sammlung historischer Gedichte mit einleitenden geschichtlichen Anmerkungen. Berlin, 1840. (30 Bogen. 1 Thlr. 20 Sgr.)

---

*) Die im Enke'schen Verlage in Erlangen 1847 angekündigte „allgemeine Geschichte der Deutschen von der ältesten Zeit bis auf unsere Tage"; in poetischen Darstellungen, mit fortlaufender historisch-chronologischer Begleitung in erzählender Form von Dr. **H. Th. Zimmermann**, in zwei Bänden (zu circa 2 bis 2⅔ Thlr.), welche sich Wolfg. Menzels Werke anschließen wollte, habe ich leider nicht erlangen können. — **Theod. Dirk's:** Geschichte der Deutschen in 100 Versen. Oldenburg, Schulze, 1847. 30 Seiten, ist ohne Werth.

In dieser reichhaltigen, sehr empfehlenswerthen Sammlung sind Gedichte, welche die Großthaten aller Völker aller Zeiten verherrlichen. Der Hauptreichthum besteht aber in den Geschichts-Poesieen aus unserer deutschen Geschichte, unter welchen aus älterer und neuerer Zeit manche seltener anderswo anzutreffende sind, die vorzugsweise einen kernigen deutschen Volkssinn anbahnen helfen. Der historischen Anmerkungen sind nicht so viele und eingehende als bei Kletke, letzterer fußt aber auch erst auf Müller, wie Müller wiederum auf Wagner.

46. Dr. **H. Kletke's**: „Deutsche Geschichte in Liedern, Romanzen, Balladen und Erzählungen deutscher Dichter. Gesammelt, mit Anmerkungen." Für Schule und Haus. 35 Bogen. Berlin, Adolf, 1846. (1½ Thlr.)

Eine werthvolle, dem Geschichtslehrer sicherlich ganz willkommene Sammlung, die des Trefflichen gar Vieles enthält, namentlich eine Anzahl wirklich historischer Gedichte, neben andern, welche Sagenstoff oder würzende anekdotenartige Züge enthalten. Die Anmerkungen sind noch besonders dankenswerth, wegen Reichhaltigkeit und Sorgfalt der Angaben.

47. **H. v. Sydow's**: Geschichte der Deutschen in einzelnen poetischen Darstellungen der Hauptmomente von den ausgezeichnetsten Dichtern Deutschlands bearbeitet. Neue Ausgabe in zwei Bänden mit acht lithographischen Abbildungen. Meißen, Goedsche, 1847. (638 Seiten. 1½ Thlr.)

An Werth steht diese Sammlung den von Wagner und Kletke nach. Mit Recht sind wie in jenen, so auch in diese nicht bloß rein historische Gedichte aufgenommen, sondern auch solche, welche bloß die Sage verklären und den geschichtlichen Stoff zum Theil anders schattiren. Aber es durften sowohl eine Reihe schmählicher Produktionen (z. B. von Gleim), die weder ein wichtiges Moment behandeln, noch von einem „ausgezeichnetsten" Dichter herrühren, fehlen, als namentlich solche, welche wie die von Herwegh und Prutz die wahre deutsche Freiheit mißdeuten. Erste Abtheilung: Deutschland im Allgemeinen; zweite Abtheilung: „Geschichte der Deutschen"; dritte Abtheilung: Ruhmeshalle für Kunst und Wissenschaft. — (Cf. Wagner's abfällige Beurtheilung in der allgemeinen Schulzeitung, 1847, Nro. 197.)

48. **H. A. Niemeyer's**: Deutsche Dichtungen zur deutschen Geschichte. Vorzüglich zum Gebrauch für Schulen gesammelt. Bielefeld, Velhagen und Klasing, 1844. 16⅛ Bogen. (⅓ Thlr.)

Diese Sammlung kann neben denen von Wagner und Kletke wohl erwähnt, aber nicht weiter empfohlen werden, wenn auch der mäßigere Preis anlockt. Wer etwas Tüchtigeres zur Auswahl zu besitzen wünscht, greift nach jenen, oder findet in manchen trefflichen Lesebüchern, z. B. in dem von Wackernagel und Echtermeyer, Gedichte genug und in angemessenerer Wahl, als in dieser nicht mit genugsamer Kritik gesichteten Sammlung. Müller's Klio ist größtentheils benutzt.

F. Als willkommene Sagenbearbeitung zum Gebrauch als Unterrichts- und Privat-Lektüre dienen besonders:

49. **F. Bäßler's** „schönste Heldengeschichten des Mittelalters". Ihren Sängern nacherzählt, für die Jugend und das Volk. Bis jetzt fünf Bändchen: die Frithjofssage, der Nibelungen Noth, Gudrun, Roland, die Alexandersage. Leipzig, Hartung, 1843 — 1845. 12mo. (1 Thlr. 27½ Sgr.)

In frischer, sehr einfacher, aber den jugendlichen Sinn sehr ansprechender Darstellung, worin der Hauch des Mittelalters und dessen Weltanschauung getreu bewahrt

ist, werden Zeitgemälde von den kräftigsten mittelalterlichen Heldengestalten aufgerollt, welche der Jugend unwillkürlich wie Staunen und Begeisterung, so auch Ehrfurcht und Pietät einflößen können, indem sie ihr den Geist vor die Seele führen, der im Rath der Großen, wie in den Schlachten Großes vollbringt. Der Verfasser hat glücklich die Lücken in den Dichtungen auszugleichen und den Zauber der Sage so treffend mit der wirklichen Geschichte zu verweben gewußt, daß seine Bearbeitung mittelalterlicher Heldengeschichten für Kinder von 12 — 14 Jahren lebhaft empfohlen werden kann. Die sechste Sage: „der gute Gerhard", ist im „Kalender für Alt und Jung" aufs Jahr 1849 in der Decker'schen Oberhofbuchdruckerei in Berlin abgedruckt. Im selbigen Verlage werden nächstens mit Illustrationen noch folgende Sagen erscheinen: „Der arme Heinrich", „Otto mit dem Bart" und „Zwerg Laurin".

G. Zur Belebung und Veredlung des praktischen Sinnes durch gewählte historische Stücke aus den besten Historikern sind sehr geeignet:

50. Dr. **O. L. B. Wolff's**, Professor: „Germania." Historisches Lesebuch für Gymnasien, Realschulen und Erziehungsanstalten zusammengestellt. Leipzig, Wigand, 1847. (471 Seiten. 1 Thlr.)

Dieß Werk fußt auf die Nothwendigkeit, im geschichtlichen Unterrichte die Darstellung vergangener Ereignisse so zu sinnlicher Anschauung zu bringen, daß dem Schüler dieselben wie Ergebnisse der Gegenwart in nächster Umgebung erscheinen. „Alle Geschichte muß dem Schüler so in's Leben übergehen, daß ihm dieselbe gegenwärtig wird, wie die Gegenwart selbst, und beide einander wechselsweise erhellen und beleuchten, daß ihn die Geschichte lehre das Leben, das Leben die Geschichte verstehen." — Das Buch will als Hülfsbuch dem systematischen Unterrichte zur Seite gehen und zeigen, wie die tüchtigsten Männer auf dem Gebiete der Geschichte dieselbe behandelten. Nach Absolvirung eines systematischen Pensums im Unterricht soll der Lehrer hieraus lesen lassen und die Reiferen veranlassen, darüber nachzudenken, warum dieß so und nicht anders und aus welchem Gesichtspunkte es dargestellt ist. Der Verfasser hat nicht das Bekannteste, aber das dem allgemein Bekannten am nächsten Verwandte genommen, theils aus den besten neueren Historikern (Luden, Pfister, K. Fr. Becker, F. H. Müller, Fr. v. Raumer, Joh. v. Müller, L. Ranke, Schiller, Manso), theils aus alten deutschen Historikern und Annalisten, wovon Dr. H. Rückert sehr ansprechende Uebertragungen geliefert hat. Die sogenannten „chronologischen Leitfäden" (Geschichtstabellen) abgerechnet, welche zur Vermittelung des Zusammenhangs öfters eingeschaltet sind, werden fünfzig Darstellungen, theils von wenigen, theils von 8, 16, 18 Seiten gegeben, — alle ohne Ausnahme sehr gut und zweckmäßig gewählt. Der überwiegend größte Raum, 300 Seiten, sind der Zeit bis auf Luther gewidmet, unserem Jahrhundert fallen nur die Schlachtdarstellungen von Jena und Auerstädt, Leipzig und Belle-Alliance zu. — Das Buch kann jedem Geschichtslehrer willkommen sein.

51. a. Dr. **C. Vogel's**, Direktor: Germania. Vaterländisches Lesebuch für die reifere Jugend. Leipzig, Barth, 1847. (503 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

b. Dr. **W. J. G. Curtmann's**, Direktor: Das Vaterland, ein Lesebuch für die oberen Klassen der Volksschule. Zweite Auflage. Darmstadt, Diehl, 1848. (405 Seiten. 15 Sgr.)

Während sich das Werk von Wolff die Aufgabe stellt, ausschließlich dem vaterländischen Geschichtsunterricht zu Hülfe zu kommen, will Vogel's Germania ein frisches Rundgemälde deutschen Lebens, ein Bildersaal für Herz und Verstand deutscher Jugend sein, bestimmt, „deutsche Gesinnung, ungeheuchelte, klare, aus der richtigen Erkenntniß hervorgegangene Liebe zum deutschen Vaterlande" zu wecken. Deßhalb führt es in drei Abtheilungen Bilder aus dem deutschen Lande, Bilder aus dem deutschen Volke, und deutsche Sprachproben (nur poetische ausgeschlossen) aller Stylarten auf, — wahrhaft genußreich, erhebend, erquickend. Allerdings sind für direkte geschichtsunterrichtliche Zwecke nur einige Lesestücke verwendbar, z. B. die alten Deutschen (J. v. Müller), die Religion der alten Deutschen (Pfister), die Hermannsschlacht (G. F. Knapp) . . ., Bonifacius (Neander), Friedrich Barbarossa (Schott), Rudolph v. Habsburg (Schönhuth), Maximilian I. (Kohlrausch); doch es sind auch unter den aufgenommenen „einzelnen Zügen aus dem Leben des deutschen Volks" und in den „Sprachproben" noch mehrere geschichtlich werthvolle Abschnitte. Das Werk hat aber auch eine viel umfassendere Bestimmung, der es meisterhaft entspricht. — Curtmann's „Vaterland" will noch mannigfaltigeren Unterrichtszwecken dienen, namentlich sprachlichen. Es giebt aus einem Guß sehr verschiedenartige Lesestücke, in denen die „Natur des Landes", das „Land und Volk", die Poesie der Deutschen und „Blicke über das Vaterland hinaus" behandelt werden. Der spezifisch der vaterländischen Geschichte angehörigen sind nur wenige dabei und diese in bunter Mischung, ohne chronologische Folge. Da Alles im Buche erst durch des Verfassers Feder gestaltet ist, so entbehrt das Buch des Reizes, den die Mannigfaltigkeit der Schreibweise verschiedener Meister gewähren kann, und den man bei Geschichtsabschnitten so sehr gern hat.

Bemerkung. Die Werke von Kohlrausch, Müller, Nösselt und Böttiger befriedigen das gewöhnliche Bedürfniß vollkommen. Auch die einschlägigen Abschnitte der bekannten C. F. Becker'schen Weltgeschichte sind zu zweckmäßiger Präparation vortrefflich; nur ist der Ton in den neuesten Ausgaben derselben nicht mehr so einfach und Kindern nicht so eingänglich, als daß sich ihnen gerade so erzählen ließe.

C. Allgemeine Geschichte.

I. a. 1. Geschichten aus der Geschichte; d. i. Denkwürdigkeiten aus der Weltgeschichte. Für's Volk und seine Jugend. Von **C. Kappe.** Vierte Auflage. 6¾ Bogen. Meurs, Rheinische Schulbuchhandlung, 1846. (4 Sgr.)

In Zügen aus der Wirklichkeit will dieß Büchlein Grundzüge derjenigen Weisheit geben, die von oben kommt und dahin führt. Es waltet darin die Idee, daß in der Weltgeschichte der große Gang zu finden sei, den Gott mit der Menschheit genommen, daß sie ein Spiegel unserer Herzen und eine Offenbarung Gottes sei. Die einzelnen Geschichten ruhen, wie selten in anderen Leitfäden, auf biblischer Basis, und werden nirgends durch fades Moralisiren verwässert. Sie sind alle wahr, welthistorisch wichtig, für das kindliche Gemüth fruchtbar und so

gehalten, daß auch die eingeflochtenen bedeutsamen Aussprüche der heiligen Schrift sich ganz ungekünstelt einfügen. Die Darstellung ist allenthalben sehr einfach und kindlich, nur bisweilen minder edel und mild, als für Kinder zu wünschen wäre, und die Paragraphen, worin das Ganze passend zertheilt ist, stehen nicht überall in schicklicher Sachfolge. Doch kann das Büchlein mit Nutzen Kindern in die Hände gegeben werden. Es ist von einem sehr tüchtigen praktischen Schulmanne geschrieben.

2. Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht, besonders für Bürger- und Landschulen Von G. G. **Bredow**. 24ste (vom Professor **Strenzel** vermehrte) Auflage Altona, Hammerich, 1843. (8 Bogen. 5 Sgr.)

Als einer der ersten und lange fast einzigen zweckmäßigen Leitfäden für den Anfangsunterricht in der Weltgeschichte, hat dieß Büchlein dem geschichtlichen Unterricht überhaupt wesentlich aufgeholfen. Ein wohlgetroffenes Maaß des Stoffes, dessen sehr faßliche Darstellung und Vertheilung auf kurze Abschnitte, welche vorwaltend kurze biographische und monographische Skizzen enthalten, hat ihm um so mehr eine sehr weite Verbreitung verschafft, da zu demselben für den Lehrer gleich ein ausführlicher Kommentar bearbeitet war. Die vorliebige Berücksichtigung der Geschichte der Erfindungen und Entdeckungen hat man nicht ohne Grund angefochten.

3. Die allgemeine Weltgeschichte, nach biblischen Grundsätzen bearbeitet für nachdenksame Lehrer. Herausgegeben vom Calwer Verlagsverein. Vierte Auflage. Calw und Stuttgart, Steinkopf, 1847. 12mo. (362 Seiten. 8¾ Sgr.)

Wie in dem Büchlein von Kappe ist es hier versucht, die Weltbegebenheiten aus biblischem Gesichtspunkte zu betrachten und das Leben und Wesen der vorchristlichen Zeit nach christlichem Maaßstabe zu messen. Für die christliche Volksschule ist das sicherlich richtig, wenn bei diesem Verfahren ungerechte Einseitigkeiten vermieden werden. — Der Inhalt ist in zwei Zeiten zerfällt: in die Zeit vor Christus, wo in drei Zeiträumen das Wichtigste aus der biblischen Geschichte bis auf Nebukadnezar und über die vier Weltreiche vorkommt, und in die Zeit nach Christus, welche in vier Zeiträumen, der Tendenz des Buches gemäß, eine innige Verwebung der Entwickelungsgeschichte der christlichen Kirche mit der allgemeinen Geschichte enthält. Darum ist sowohl die Begründung und Ausbreitung des Christenthums, als die Reformation und überhaupt der religiöse Zustand der Völker sorglich beachtet. Im Uebrigen wird seit 768 vorzugsweise die deutsche Geschichte verfolgt, die neueste Zeit aber sehr kurz bedacht. Zu unterrichtlicher Benutzung kann das sonst nützliche, faßliche Büchlein nicht unbedingt empfohlen werden, da es wegen langer Abschnitte äußerlich nicht recht praktikabel eingerichtet ist.

4. Die Weltgeschichte. Für die Hände der Schüler in gehobenen Volksschulen. Ulm, Heerbrandt und Thänel, 1844. (72 Seiten. 3¾ Sgr.)

In 18 Paragraphen ist das Merkwürdigste aus der Geschichte der Welt vor und nach Christus — diese beiden einfachen Abtheilungen macht der ungenannte Verfasser — sehr gedrängt aber brauchbar in fortgehender, bündiger Erzählung zusammengefaßt, so daß man diese Blätter den Kindern statt geschriebener Diktate zum Anhalt in die Hände geben kann. Der Verfasser hat nicht sowohl, wie Kappe, einzelne Bilder dargeboten, als vielmehr einen angemessenen Reichthum von Daten gewandt zusammenzufassen gewußt, der für weitere Ausführungen die nöthigen Fingerzeige bietet und die Hauptabschnitte in gehöriger Abrundung heraustreten läßt. So zum Beispiel §. 4. Die Griechen. §. 5. Die Römer. §. 9. Die Deutschen. §. 14. Die Reformation. §. 15. Der dreißigjährige Krieg. §. 16. Ludwig XIV., Peter der Große, Friedrich der Große, Joseph II.

5. Leitfaden beim ersten Unterricht in der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Von **Fr. Marggraff.** Berlin, Oehmigke, 1845. (7 Bogen. 7½ Sgr.)

Dieß Büchlein ist nicht für Volksschulen bestimmt, obwohl es wegen sehr faßlicher Darstellung auch dort dem Lehrer als Leitfaden würde dienen können. Die große Gedrängtheit ist dabei zwar hinderlich, doch wird durch Beachtung der geographischen Grundlagen und eine überwiegend biographische Stoffbehandlung die Benutzung wesentlich gefördert.

6. Erster Unterricht in der Weltgeschichte in Biographieen denkwürdiger Personen bearbeitet von **H. E. Bozzenberger.** Kassel, Bohné, 1844. (170 Seiten. 12½ Sgr.)

Aus Böttiger's „Weltgeschichte in Biographieen", aus C. F. Becker, H. Leo und Anderen hat dieß Buch den Stoff zur gründlichen Vorbereitung geschichtlicher Kenntnisse entnommen. Es sollen darin Tugendmuster aufgestellt werden, ohne komplizirte Charaktere, wie Perikles, Karl V., Ludwig XIV. sind, vorzuführen. Die 45 Geschichten, welche erzählt werden, gehören den Orientalen (Abraham, Moses, David, Cyrus), den Griechen (Lykurg, Solon, Miltiades, Themistokles, Leonidas, Socrates . . . Alexander der Große), den Römern (Romulus, Brutus, Coriolan, Hannibal und Scipio u. s. w.), besonders aber den Deutschen an. Unter letzteren sind auch Geschichten von Gottfried v. Bouillon, Tell, Guttenberg, Prinz Eugen, Blücher. Von den übrigen nachchristlichen Völkern sind sechs Personen (darunter Columbus, Washington, Franklin) behandelt. Von Frauen ist nur Maria Theresia und aus unserem Jahrhundert nur Blücher und Napoleon genommen. Die Erzählungen, auf je zwei bis drei Seiten, sind einfach, klar, edel und gut und für den praktischen Unterricht sehr zu empfehlen. Bei den

Hauptbegebenheiten sind die Jahreszahlen stets angegeben; sonst ist alles todte Zahlenwerk mit Recht vermieden.

7. Erzählungen aus der Geschichte alter und neuer Zeit, mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der christlichen Kirche. Zur Erweckung des Sinnes für Geschichte. Von **K. F. Köschke.** Breslau, Barth und Comp., 1848. Zweite Auflage. (12½ Sgr.)

Diese Erzählungen sind nach den Prinzipien bearbeitet, welche der Verfasser in seinem Aufsatze „Ueber die Zweckmäßigkeit des Geschichtsunterrichts in Volksschulen" (Schlesische Schullehrerzeitung 1845, Nro. 22) niedergelegt hat. Hier erklärt der Verfasser die Wegwerfung der alten Geschichten und Mythen für Unverstand, dringt auf Darstellung einzelner prägnanter Repräsentanten ihrer Zeit, oder bei deren Ermangelung auf Darstellung der Werke eines Volkes, und will für Arm und Reich eine Geschichte, in der die heimathlichen Verhältnisse vergleichsweise zur Erklärung des Fremden benutzt werden, nicht bloß Kriege und Welthändel zur Betrachtung kommen sollen, sondern worin in lebendiger, die Handlung selbst vorführender Schilderung auch die übrigen Lebensseiten ihre Würdigung finden. Ueberblicke von vorn herein werden eben so unzweckmäßig genannt, als moralisirende Phrasenmacherei. — Die dargebotenen Erzählungen können direkt im Unterricht verwendet werden, sie sind recht gut gearbeitet. In 26 Hauptabschnitten sind eine ziemliche Anzahl von wirklichen Lebensbildern aufgestellt, von denen jedoch nur wenige dem Alterthume (älteste asiatische Völker. Aegypter. Israeliten. Kyrus. Griechen. Römer), auf wenigen Seiten, und noch weniger den nichtdeutschen Völkern des Mittelalters und der Neuzeit angehören (Mohammed, . . . Peter der Große und Karl XII., . . . französische Revolution und Napoleons Zeitalter). Die meisten sind aus der deutschen Geschichte und aus der christlichen Kirchengeschichte genommen. Mehrere Abschnitte sind vorzüglich gelungen durch Einfachheit und Plastizität der Darstellung. — Wenngleich zu wünschen wäre, daß die außerdeutschen Völker, daß die Neuzeit und namentlich auch das neuerwachte kirchliche Leben darin etwas mehr Berücksichtigung gefunden, so verdient doch das Buch auch schon so die verbreitetste Benutzung.

8. Weltgeschichte für die Jugend von **Theod. Althaus.** Erster Band: Geschichte der alten Welt. Leipzig, Verlagsbüreau, 1848. 12mo. (242 Seiten. ⅓ Thlr.)

Knaben von zehn bis zwölf Jahren, denen die alte Geschichte in der Schule nicht umständlich genug erzählt werden kann, bietet diese Weltgeschichte in 35 Geschichten (davon 16 aus der griechischen und 14 aus der römischen Geschichte) von mäßigem Umfang eine überaus treffliche, lehrreiche Geschichtslektüre. Es sind zwar nur die äußeren, dem Kindessinne am meisten zusagenden, leichtfaßlichen Thatsachen erzählt, aber so lieblich, einfach, gemüthlich und mit voller Hineinversetzung in

den Kindeston, ohne der Sache etwas zu vergeben, daß jeder Lehrer sich daran ein Muster kindlicher Darstellung nehmen kann. Leere Namenfülle, Zahlenwesen, Reflexionen — das Alles ist weislich bei Seite gelassen, um den frischen, warmen Eindruck der Geschichten nicht zu stören. Erst am Ende stehen die nöthigen Jahreszahlen in einer „Zahlentafel". Das Büchlein verdient vielseitige Beachtung.

9. Die Weltgeschichte. Ein Elementarwerk für das Volk und seine Schulen, von Dr. **Fr. Haupt**, Oberlehrer ꝛc. Erste Abtheilung: Biographischer Kursus. Zweite Abtheilung: Die organischen Erscheinungen des Staats- und Volkslebens. Kirchen- und Kulturgeschichte. Ueberblick der Geschichte der Menschheit. (Die dritte Abtheilung, die als Anhang zu den beiden ersten dient, enthält die Grundzüge der Staatsverfassungen der Schweiz.) Zürich, Orell, Füßli und Comp., 1843. (Erste und zweite Abtheilung. 184 Seiten. 15 Sgr. Dritte Abtheilung. 42 Seiten. 2½ Sgr.)

Dieß von allen sonstigen weltgeschichtlichen Lehrbüchern gänzlich abweichende „Elementarwerk" ist nach den bereits oben (Abschnitt V. B.) angegebenen Prinzipien bearbeitet. Dort ist auch desselben Verfassers größeres Werk:

Die Weltgeschichte, nach Pestalozzi's Elementargrundsätzen und von christlicher Lebensanschauung aus bearbeitet. Auch unter dem Titel: „Weltgeschichtliches Lesebuch für die Jugend". Zweite Auflage. Hildburghausen, Bibliographisches Institut, 1841. (360 Seiten. 26¼ Sgr.)

besprochen, woraus dieß ein kürzerer, zum Theil anders geordneter Auszug ist. Die Bearbeitung an sich ist trefflich zu nennen, da sie, vom christlichen Hauche beseelt, in edler, gemüthvoller Sprache eine interessante Reihe der verschiedenartigsten anziehenden oder abschreckenden Charaktere behandelt. Man kann deßhalb aus dieser Quelle viel schönen Stoff schöpfen, selbst wenn man der Idee des Verfassers rücksichtlich der Vertheilung des Materials nach Kategorieen und der Einflechtung von Bildern, die mindestens der welthistorischen Bedeutung entbehren, sich nicht anschließen mag. — Nur die zweite Abtheilung gewährt im Grunde genommen das nicht, was sie verspricht. Um die organischen Erscheinungen des Staats- und Volkslebens kennen zu lehren, von denen es sich übrigens kaum noch fragt, daß die Schüler, für welche der Verfasser geschrieben hat, nicht reif zu deren Erfassung sein werden, kann es nicht genügen, bloß einzelne Kämpfe (Rom und Karthago. Armin. Untergang der römischen Republik.) und einen mehr als dürftigen Ueberblick über einige äußerliche Verhältnisse der lykurgischen und englischen, der polnischen und französischen Staatsverfassung, zum Theil noch mit Szenen aus dem Kampfe für dieselben, zu veranschaulichen. Man kann daraus unmöglich die organische Gliederung einer Staatsverfassung einsehen. — Ferner wird es auch bei den das religiöse Leben, die Kirche, Gewerbe, Kunst und Wissenschaft besprechenden Abtheilungen wegen der großen Sachbeschränkung kaum möglich, einen befriedigenden Ueber-

blick, geschweige einen gehörigen Einblick in die geschichtlichen Entwickelungen dieser Momente zu gewinnen. Schüler, welche über diese Seiten des Volkslebens Aufschluß erhalten müssen, bedürfen mehr und anderer Speise. — Der „Ueberblick der Geschichte der Menschheit" entspricht seiner Bestimmung, ist jedoch ebenfalls sehr kurz gehalten; er füllt kaum 30 Seiten.

---

10. a. Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte in vorzugsweise biographischer Behandlung. Von Dr. **Joseph Beck**, Professor. Dritte Auflage. Karlsruhe, Braun, 1845. 7 Bogen und drei synchronistische Tabellen. (8¾ Sgr.)

b. Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Schule und Haus. Von **Demselben**. Erster Kursus: Allgemeine Geschichte für die unteren und mittleren Klassen höherer Unterrichtsanstalten. Mit synchronistischen Tabellen. Vierte Ausgabe. Hannover, Hahn, 1846. (12½ Sgr.) Zweiter Kursus: Geschichte der Griechen und Römer, für höhere Unterrichtsanstalten. Zweite Ausgabe. Daselbst, 1846. (¾ Thlr.) Dritter Kursus: Geschichte der Teutschen (Oesterreichs, Preußens) und der vorzüglicheren europäischen Staaten (Frankreichs, Englands, Rußlands). Daselbst, 1839. (Alle drei Abtheilungen 1 Thlr. 20 Sgr.)

Leitfaden wie Lehrbuch dieses Verfassers sind gleich vortrefflich und gehören für ihre Zwecke zu den besten der vorhandenen. Sie sind für das Schulbedürfniß mit gründlicher Sachkenntniß, mit praktischem Takt in Wahl, Darstellung und Gruppirung des Stoffes und mit gediegener Gesinnung geschrieben, kernig und warm.

Der Leitfaden vertheilt seinen Stoff auf etwas mehr als hundert mäßige Paragraphen, in denen die Hauptsachen wieder in kurze Absätze (1. 2. 3. . .) gestellt sind. In den meisten Paragraphen sind die Thatsachen an Hauptpersonen geknüpft, deren wichtigste Lebensmomente neben mehreren geschlossenen Darstellungen großartiger Ereignisse den Kern des Büchleins ausmachen. Im Alterthum ist vornehmlich die Geschichte der Griechen und Römer, im Mittelalter und in der Neuzeit die der „Teutschen" im Auge behalten. Nirgends wird der stetige Zusammenhang geschichtlicher Entwickelung unterbrochen und immer nur auf die nöthigsten Zahlen verwiesen. Das Ganze ist also kein dürres Knochenwerk, sondern bietet allenthalben lebendige Anhaltpunkte, wie sie Knaben, die auf einen weiterführenden Geschichtsunterricht vorbereitet werden sollen, nöthig sind. Auch in den gewöhnlichen niederen städtischen Schulen kann darum der Leitfaden mit großem Nutzen gebraucht werden. — Die nach Jahrhunderten geordneten synchronistischen Tabellen enthalten nur so viel, als dem Gedächtniß schon früh unvergeßlich zu eigen zu machen ist, und sind sehr brauchbar gearbeitet.

Das Lehrbuch verlangt gereiftere Schüler. Theils ist der Inhalt namentlich des zweiten Kursus und derjenigen Abschnitte, in denen die Verfassungen und der Kulturzustand sorgfältig besprochen werden,

gerabezu nur für Gymnasien berechnet, theils ist auch die Form auf schon geübte Kräfte berechnet. Allenthalben sind in Anmerkungen literarische Nachweisungen gegeben, die nur für später Geschichte Studirende Werth haben. Nicht bloße Kriegshändel, Fürstenbiographieen, leere Allgemeinheiten, sondern gehaltvolle Geschichte im vollen Wortsinne bildet den durchhin tüchtigen Inhalt. Derselbe ist auch hier bei den einzelnen Paragraphen zu klarerer Auffassung und festerer Einprägung in gewisse Hauptpunkte systematisch gegliedert. Eben so ist durch die chronologisch-synchronistische Behandlung in jeder Periode der Gesammtüberblick erleichtert, und in den Hauptbegebenheiten sowohl, als in der Geschichte der berühmtesten Personen durch eigenthümliche Markirung von Entwickelungs-Stationen das Wesentlichste so klar hingestellt, daß das Buch als Lehrbuch für Schülerhände sehr zu empfehlen ist. Nur in der Geschichte der Reformation, die der Verfasser seinem katholischen Standpunkte entsprechend auffaßt, können dem protestantischen Lehrer manche erheblich abweichenden Urtheile nicht entgehen. (Vergleiche Rheinische Blätter Band XXVII, Seite 118 ff.)

11. Lehrbuch der Weltgeschichte, von Dr. **W. F. Volger**, Rektor. Erster Kursus. Sechste Auflage. Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte. 1844. 9 Bogen. 4 Thlr. Zweiter Kursus. Dritte Auflage. Abriß der allgemeinen Weltgeschichte für die mittleren Klassen der Gymnasien. 14 Bogen. Hannover, Hahn, 1845. 12½ Sgr. (Zusammen 20 Sgr.)

Der erste Kursus, auf den es hier besonders ankommt, hat mit dem ersten Kursus von Beck's „Lehrbuch" äußerlich manches Verwandte, ohne dessen Gesammtwerth zu erreichen und das nöthige Maaß für diese Stufe zu halten, ist aber dennoch ganz brauchbar zu nennen. Der zweite Kursus ist ein dürres Fachwerk mit ungemein vielen Angaben, die häufig nur in einzelnen Fragmenten, Wörtern und Zahlenangaben bestehen. Es läßt sich über so gearbeitete Lehrbücher viel streiten. (Vergl. Rheinische Blätter Band XXVII, Seite 108 ff.) Den Kommentar hiezu siehe unten Nro. 46.

12. Die allgemeine Geschichte, für Schule und Haus. Von Dr. **C. W. Böttiger**, Professor rc. Zehnte Auflage. Erlangen, Heyder, 1845. (35 Bogen. 10 Sgr.)

Das Bedürfniß und der Standpunkt gewöhnlicher Bürgerschulen läßt es nicht zu, ein so reiches Material, als hier geboten ist, zu verarbeiten, da ein ziemliches Maaß von Vorkenntnissen zum völligen Verständniß desselben erforderlich ist. Für Volksschulen ist's vollends nicht berechnet; die durch die Perioden hindurch ununterbrochen fortgeführte Darstellung gewährt zu wenig Ruhepunkte. Sechzehn- bis achtzehnjährige Jünglinge haben daran vollauf zu thun. Die Sachvertheilung ist die herkömmliche; am Schlusse der Hauptabschnitte findet man kurze Umrisse der Kulturgeschichte. Im Alterthume sind nur wenige Notizen über die Geisteskultur der Griechen und Römer, und in der mittleren und neueren Zeit sind auch nur fragmentarische Angaben und Namenverzeichnisse der wichtigsten kulturgeschichtlichen Personen. Damit ist Knaben nicht gedient, indeß sie Jünglingen, welche anderweit mehr erfahren, wohl zu gute kommen. Die kirchlichen Entwickelungen haben wenig Berücksichtigung gefunden; vielmehr ist's die Staatengeschichte im pragmatischen Ver-

laufe, die mit der dem geistvollen Verfasser eigenen Lebendigkeit, Frische und Gewandtheit prägnant, urtheilbegründend und gedrängt abgehandelt wird. Zur Wiederholung und raschen Uebersicht ist das Büchlein recht passend, auch wegen seiner vollständigen chronologischen Tabelle auf 26 Seiten am Schlusse, und verdient die ihm bereits gewordene weite Verbreitung vollkommen, zumal da jetzt eine bedeutende Vermehrung hinzugekommen ist, indem die Zeit von 1830 — 1845 ziemlich ausführlich erzählt ist. Als Kommentar dazu dient desselben Verfassers „Weltgeschichte in Biographieen".

13. **Fr. Nösselt:** Kleine Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen. Vierte Ausgabe. Leipzig, Fleischer, 1846. (13 Bogen. 12½ Sgr.)

Enthält in circa 130 Absätzen den gewöhnlichen äußerlichen, nicht sonderlich gewählt dargestellten, jetzt vermehrten Stoff, ohne jedoch auf die Kultur-Entwickelung der Völker erhebliche Rücksicht zu nehmen, und in's innere Verständniß der wichtigsten Begebenheiten genugsam einzuführen. Es ist äußerlich schulgerecht gehalten, die Behandlungsweise aber antiquirt.

14. **Th. B. Welter:** Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. Fünfte vermehrte Auflage. Münster, Coppenrath, 1846. (382 Seiten. 25 Sgr.)

Ein frei bearbeiteter Auszug aus desselben Verfassers größerem Lehrbuche in drei Bänden. In 52 größeren Abschnitten bietet er nicht sowohl ein dürres Skelett von Zahlen, Thatsachen bis zu ermüdender Vollständigkeit, sondern stellt in größeren Umrissen Einzelnes lebendig dar, auf universelle Vollständigkeit verzichtend. Das ist ein Vorzug, der durch die Rundung der Abschnitte und Sammlung ihres Inhalts um die eine oder andere hervorstehende, belebende Persönlichkeit erhöht wird. — Des Verfassers Standpunkt ist der katholische. Von diesem aus sind unter anderen auch noch abgefaßt: Dr. **Joh. Sieblinger's**, Professor: „Abriß der allgemeinen Weltgeschichte für untere Gymnasialklassen und für Bürgerschulen" (erste Abtheilung. 12mo. 252 Seiten. Wien, Gerold, 1849. ⅔ Thlr); Dr. **C. Höfler's**, Professor: „Lehrbuch der allgemeinen Geschichte" (erster Band: Alterthum. 31 Bogen. Regensburg, Manz, 1845, 1846. 25¾ Sgr.); **B. Annegarn's**, Professor: „Weltgeschichte für die katholische Jugend" (dritte Auflage. 518 Seiten. Münster, Theissing, 1845. ⅚ Thlr.).

15. Dr. **H. Dittmar:** Die Weltgeschichte in einem leichtüberschaulichen, in sich zusammenhängenden Grundrisse. Ein Leitfaden für den Unterricht in den unteren Gymnasien, Schullehrer-Seminarien, Real- und höheren Bürgerschulen ꝛc. 35 Bogen. Vierte, vermehrte Auflage. Heidelberg, Winter, 1849. (27 Sgr.)

Auf christliche Prinzipien basirt, scheidet der Verfasser das Gesammtgebiet in die Geschichte der Welt **vor** und die **nach** Christus, stellt in jener wie in dieser diejenigen Hauptstücke in den Vordergrund, welche zu dem religiös-christlichen Elemente in der nächsten Beziehung stehen (Israeliten. Christenthum. Reformation.) und rückt alle zu beleuchtenden Charaktere und Begebenheiten unter den Brennpunkt des Christenthums, auch die der heidnischen Vorzeit angehörigen. Dadurch charakterisirt sich dieser Leitfaden vornehmlich und verdient den Vorzug vor den allermeisten, denen es auf einen bestimmt ausgeprägten christlichen Geist nicht ankommt, um so mehr, da es denselben an wissenschaftlicher Genauigkeit und praktischer Methode in keinem Stücke nachsteht. In der neuen Auflage ist das Werk fast neu; es sind die kultur- und literargeschichtlichen Parthieen noch vollständiger und genauer, die Charakteristiken hervorragender Personen noch schärfer, die Stoffvertheilung noch

besser geworden. Für den praktischen Gebrauch auch durch eine sehr zweckmäßige äußere Einrichtung (gute Gliederung und sachliche Gruppirung des Stoffes, Herausrückung und Markirung der Hauptzahlen und Daten, auch in der angehängten Zeittafel und den Stammtafeln) noch besonders geeignet gemacht, empfiehlt sich dieß Werk außerdem durch seine sehr gute und angemessene Darstellung. In der „Geschichte der Welt vor und nach Christus" von demselben Verfasser hat dieser Leitfaden einen vortrefflichen Kommentar. (Siehe dieß Buch unten Nro. 59.)

---

16. **H. Rogge**, Gouverneur: Leitfaden für den ersten Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte. Für die unteren Klassen der Gymnasien rc. Berlin, Mittler, 1845. (7 Bogen. 7½ Sgr.)

Dieser Leitfaden ist denen von Stüve und Liebler in seiner Einrichtung verwandt, theilt sein Material in kleine Pensen, beachtet im Alterthum besonders das biographische Element, und will als Grundlage für einen später weiter zu führenden Unterricht angesehen sein. Die Art seiner äußeren Bearbeitung ist darum zusagend, weil es kein bloßes Zahlen- und Namen-Gerippe enthält. In der nachchristlichen Zeit tritt die deutsche Geschichte darin in den Vordergrund.

17. **Ad. Schumann**, Rektor: Kurzer Abriß der allgemeinen Weltgeschichte. Zum Gebrauch in Schulen. Brandenburg, Wiesike, 1847. (3 Bogen. 3¾ Sgr.)

In kurzen Sätzen abgefaßt, zwischen denen Stichwörter zur Erinnerung an ganze Gedankenreihen dienen. Gesperrte Schrift hebt das Wichtigste hervor; die Zahlen sind noch einmal auf den Rand hinausgerückt. Die Andeutungen in 66 Paragraphen erstrecken sich über fast alle historischen Völker, auch fehlen Fingerzeige zur Kulturgeschichte nicht. Eine gewöhnliche Schule hat daran genug Stoff.

18. **C. G. A. Stüve**: Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte, für die unteren und mittleren Gymnasialklassen. Achte Auflage. Jena, Frommann, 1848. (132 Seiten. 7½ Sgr.) Der zweite Kursus für die oberen Gymnasialklassen kostet 20 Sgr.

Ueberreiches Material in dürrster, gedrängtester Form; kann die Stelle chronologischer Tabellen vertreten. Ein an Gymnasien beliebt gewordener Leitfaden, der dem Lehrer den freiesten Spielraum gönnt und dem Schüler nur feste Merke bietet.

19. **P. A. Liebler**: Abriß der Weltgeschichte. Für Schulen und zum Selbstunterricht. Alterthum dritte Auflage. Mittelalter und neuere Zeit, von Dr. **A. v. Phul** bearbeitet, zweite Auflage. Mannheim, Schwan und Götz, 1840. (108 und 192 Seiten. 15 Sgr.)

Kaum minder reichhaltig an Einzelheiten als Stüve's „Leitfaden", aber etwas mehr ausgeführt, mit Beachtung der alten Geographie. Durch Eintheilung in mehrere Abschnitte und viele Paragraphen ist die Uebersichtlichkeit erleichtert. Trotz der Brauchbarkeit an sich so wenig als Stüve's „Leitfaden" für niedere Schulen zu empfehlen.

20. **H. B. Seemann**: Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht auf Gymnasien und Realschulen. Mit einer Vorrede von Dr. Professor **Wissowa** (vergleiche oben V. C. 2.). Zweite Auflage. Breslau, Leukart, 1844. 3 Bogen. (5 Sgr.)

Einzelne, leitende Wörter und Worte, deren jedes eine Reihe von Gedanken anregen und so einen fortlaufenden Vortrag stützen helfen kann; in vielen Paragraphen zusammengefaßt. Uebrigens schlägt auch dieses ganz dürre Werk doch hie und da in ein Feld, das dem ersten Unterricht nicht zugänglich genug ist.

21. **Chr. Fr. Ferd. Haacke**, Direktor: Andeutungen für den vorbereitenden Unterricht in der allgemeinen Geschichte in den unteren und mittleren Gymnasialklassen. Nebst einer Uebersicht der deutschen und der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Vierte Aufl. Stendal, Franzen, 1849. (160 Seiten. 10 Sgr.)

22. Methodischer Leitfaden zur leichteren Ertheilung eines gründlichen, vielseitig bildenden Unterrichts in der Weltgeschichte. Für Sekundar-, Bezirks-, höhere Bürgerschulen, Progymnasien und Seminarien. St. Gallen und Bern, Huber, 1846. (230 Seiten. 16 Sgr.)

23. **Ch. H. Hugendubel**, Direktor: Erster Unterricht in der Weltgeschichte für die unteren Abtheilungen der Bürger- und Gelehrtenschulen, oder anschauliche Erzählungen und Schilderungen aus der alten und mittleren Geschichte. Stuttgart, Metzler, 1844. (15½ Bogen. ¾ Thlr.)

24. **Fr. Rösselt**, Professor: Kleine Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen. Vierte sehr umgeänderte Auflage. Leipzig, Fleischer, 1846. (13 Bogen. 12½ Sgr.)

25. **Ch. Oeser**: Kurzer Abriß der allgemeinen Weltgeschichte für Schulen und zum Privatunterricht. Zweite revidirte Auflage. Leipzig, Einhorn, 1846. (15⅞ Bogen. 10 Sgr.)

26. **Fr. Ad. Walter**, Lehrer: Erster historischer Unterricht, das ist: Zwei Mal zwanzig Geschichten aus der Geschichte. Zum Schul- und Privatgebrauch. 12mo. Potsdam, Stechert, 1848. (7½ Sgr.)

27. In **Fr. Pechner's** „Handbuch für Lehrer beim Gebrauche des preußischen Kinderfreundes" (Königsberg, Bon, 1847. 27 Sgr.) findet sich im zweiten Theil Seite 330 — 483 eine für Volksschulen wohl beachtenswerthe Darstellung des Wesentlichsten aus der Geschichte (alter und neuer Zeit, auch aus der vaterländischen Geschichte) in 71 Paragraphen. — In dem „größeren Handbuche für Schüler" von **A. Berthelt, J. C. Jäkel** und **K. G. Petermann** (zweite Auflage. Dresden, Arnold, 1846. 8 Sgr.) enthalten Seite 25 — 67 einen übersichtlichen Leitfaden der „Weltgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte", doch ist dieser sehr dürr und darum schwerlich mit viel Vortheil im Unterricht zu benutzen.

I. b. Von den sehr zahlreichen kürzeren Bearbeitungen der allgemeinen Geschichte, die sonst noch für eine über die elementare und mittlere Unterrichtsstufe (gehobene Volksschulen und niedrige Bürgerschulen) hinausliegende, höhere Sphäre berechnet sind, mögen hier noch erwähnt werden:

28. Dr. **D. Ramshorn**, Direktor: Kleine Weltgeschichte für mittlere Bürgerschulklassen. Leipzig, Baumgärtner, 1849. (211 Seiten. 15 Sgr.)

Dieß an sich zwar brauchbare Lehrbuch erhebt sich nicht über die gewöhnlichen Eintheilung und Art des Stoffes, plane, faßliche, mäßig ausführliche Darstellung,

Herausrückung der Jahreszahlen auf den Rand, Mangel einer Zeittafel und dergleichen theilt es mit mehreren anderen, die es nicht gerade überflüssig machen wird. Es ist bis auf das Jahr 1848 fortgeführt und gerade in der neuesten Zeit nicht ohne Befangenheit und Rechtsverkennung gearbeitet. (NB. Die auf Seite 204 berührte Antwort, welche in dem großen politischen Sturme dem Könige von Preußen von dem Kerne seines Volkes und dem Kerne der deutschen Bevölkerung ertheilt worden sein soll, und die Verfasser „weiter unten" angeben wollte, hat er auch weggelassen.) — Das Lehrbuch stellt sich als eine kürzere Bearbeitung von desselben Verfassers „allgemeiner Weltgeschichte für die Jugend" dar (drei Bändchen, à circa 200 Seiten; jedes mit einer Geschichtskarte. Daselbst, 1847. 1 Thlr. 21 Sgr.), die ebenfalls weder in Auswahl des Stoffes, noch in der Darstellung Vorzüge vor anderen hat. Das Buch ist faßlich, ohne anregend zu sein; es schenkt weder den hervortretenden geschichtlichen Personen, noch der Kulturgeschichte genügende Aufmerksamkeit, zumal letzterer nicht in der Zeit des Alterthums. Die bloßen Namenregister von Gelehrten, Philosophen, Dichtern, Künstlern sind eine pädagogische Verirrung in Schulbüchern; kein Kind hat etwas daran. Die beigegebenen Geschichtskarten gehören zu solchen, welche Direktor Klöden mit Recht tadelt, zumal da sie nicht einmal streng richtig gezeichnet sind. Der neuen Geschichte sind die Planiglobien beigegeben, in denen hie und da, zum Beispiel in Amerika, ein Paar Jahreszahlen stehen. Wem soll das genügen?

29. Dr. **Eder's** Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen. Mit einer (ziemlich gefüllten) Zeittafel und (6) Stammtafeln. Darmstadt, Jonghaus, 1843. (285 Seiten. 15 Sgr.)

Sehr zweckmäßig in den Gruppirungen der Thatsachen; mit guter, gedrungener Darstellung, welche das synchronistische Prinzip mit dem ethnographischen verbindet und einen ziemlich vollständigen Rundblick über das Gesammtgebiet der Geschichte gewährt.

30. **F. W. Grashof's** Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte. Für Divisionsschulen, höhere Bürgerschulen und die mittleren Klassen der Gymnasien. Vierte Auflage. Essen, Bädeker, 1847. Mit Stammtafeln. (227 Seiten. 15 Sgr.)

Ein Buch mit eigenthümlichen Vorzügen. Zwar enthält es keine fortlaufende Darstellung, sondern in aphoristischen Sätzen nur eine leicht zu benutzende Grundlage dazu; aber durch die gebührende Rücksicht auf die nöthigen geographischen Vorkenntnisse, durch die geographisch-ethnographische Anordnung des Stoffes bis zum Beginn der neueren Zeit (1517), durch die sehr übersichtliche Eintheilung und Gruppirung desselben, die Voranschickung von Ueberblicken über die wichtigsten politischen Begebenheiten zu Anfang jeder Periode und durch die Bezeichnung der richtigen Betonung der griechischen Namen, wird es sicherlich sehr geeignet, ausführlichen Geschichtsvorträgen zur Grundlage zu dienen. Die Kulturgeschichte findet leider keine Berücksichtigung. Ein Anhang enthält auf wenigen Blättern einen Ueberblick der brandenburgisch-preußischen Geschichte bis 1740. (Vergleiche Rheinische Blätter Band XXVII, Seite 355 ff.)

31. Dr. **E. A. Schmidt's** Uebersicht der Weltgeschichte. Für mittlere Gymnasialklassen rc. Berlin, Trautwein, 1841. (123 S. 10 Sgr.) Und: **Dessen** Grundriß der Weltgeschichte, für Gymnasien rc. In drei Abtheilungen. Fünfte Auflage, 1847. Potsdam, Riegel. (30¾ Bogen. 1 Thlr. 7½ Sgr.)

Die „Uebersicht" ist ein freier, faßlicher bearbeiteter Auszug aus dem „Grundriß", mit Weglassung der dem letzteren beigefügten reichen geographischen, historischen und kulturgeschichtlichen Anhänge und Anmerkungen, so wie der Quellenangaben. — Der „Grundriß" ist ein sehr trefflicher, große Vollständigkeit mit äußerster Gedrängtheit der zusammenhaltenden Darstellung verbindender Leitfaden für wissenschaftliche Geschichtsvorträge. Die neueren Auflagen haben an der Grundanlage nichts geändert, sondern nur die Quellenangabe vervollständigt und die Darstellung präziser gemacht.

32. **Th. Dielitz:** Grundriß der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen. Sechste Auflage. Berlin, Dunker und Humblot, 1848. (13 Bogen. 15 Sgr.)

Die sehr zweckmäßige Gliederung des Ganzen in Perioden, Abschnitte und Paragraphen, die eben so übersichtliche Anordnung und präzise Darstellung, die Hervorhebung des in jeder Periode leitenden Volkes, woran die Geschichte der anderen sich anschließt, die Unterstützung der Geschichte durch vorangeschickte geographische Uebersichten, nebst der sehr sorgfältigen Beachtung der Kultur- und inneren Lebensentwickelung in ihren wichtigsten Zweigen, rechtfertigen die günstige Aufnahme, welche dieß Lehrbuch in weiten Kreisen gefunden hat, zumal da dasselbe die Erkennung des Geistes der Geschichte so wesentlich erleichtert. — Zum Schluß ist eine Regentengeschichte des preußischen Staates angefügt. — Von demselben Verfasser: Geographisch-synchronistische Uebersicht der Weltgeschichte. Zweite Auflage. 4to. Daselbst, 1845. (5½ Bogen. 10 Sgr. siehe unten Nro. 96.)

33. Dr. **K. Schmalfeld:** Kurzer Abriß der alten Welt- und der **vaterländischen** Geschichte, mit Erwähnung des Wissenswürdigsten aus der Geschichte der außerdeutschen Völker und Staaten. Ein Leitfaden beim Geschichtsunterricht zunächst in den mittleren Gymnasialklassen. Eisleben, Reichardt, 1841. (281 Seiten. 15 Sgr.)

Hierin findet hauptsächlich die deutsche und preußische Geschichte Berücksichtigung, während die alte Geschichte nur sehr kurz bedacht ist.

34. **C. Arnold:** Die Hauptbegebenheiten der Weltgeschichte. Ein Leitfaden beim Unterricht und ein Handbuch (?) für Geschichtsfreunde. Zweite Auflage. Königsberg in der Neumark, Windolff und Striese, 1844. (9½ Bogen. ⅓ Thlr.)

35. Dr. **W. Bötticher,** Professor: Leitfaden zur Geschichte des Reiches Gottes von der Schöpfung bis zum Weltgericht. Als zeitgemäße Ergänzung jedes evangelischen Landeskatechismus und als allgemeine Uebersicht der Welt- und Kirchengeschichte, zur Belehrung für Jedermann. Berlin, Thome, 1847. (87 Seiten. ¼ Thlr.)

I. c. 36. Umfassendere, besonders das gelehrte Studium der Geschichte begründende und fördernde Lehr- und Handbücher der allgemeinen Geschichte hat man von Leo, Wachler, E. M. Arndt (Versuch einer vergleichenden Völkergeschichte. Zweite Auflage. Leipzig, Weidmann, 1844. 28 Bogen. 2¼ Thlr.), Straß und Havemann (nunmehr in sechs Theilen zu 11 Thlr., Jena, Frommann, vollständig), Ellendt, Lochner, Wachsmuth („Grundriß". Dritte Ausgabe bis Au-

gust 1848 fortgesetzt. Leipzig, Engelmann, 1848. 310 Seiten. 1¼ Thlr.), Flathe, Haacke, Döring, Pölitz, Brückner, Rupp, Pischon, Merlecker, Apel, Beitelrock, Fiedler, Albrecht, Hofmann und vielen Anderen.

I. d. Ueber den Bearbeitungen von Leitfäden der allgemeinen Weltgeschichte für Töchterschulen scheint zur Zeit noch ein seltsamer Unstern zu walten. Vor dem kritischen Forum hat keiner derselben rechte Gnade finden können. Das Spezifikum für dergleichen Büchlein liegt nämlich weder in einer gewissen poetischen Weichlichkeit und Sentimentalität, noch im steten Moralisiren, noch in bloßer Angabe von Aeußerlichkeiten bei großartigen weiblichen Charakteren, noch in Ungenauigkeiten der Zeitangaben oder dergleichen. Daran leiden aber diese Schriften mehr oder minder alle. Hier mögen folgende genannt werden:

37. Dr. D. **Lange's**, Lehrer am Berliner Lehrerinnen-Seminar: Leitfaden zur allgemeinen Geschichte für höhere Bürger- und Töchterschulen. Drei Bändchen. Erstes Bändchen: Erste Unterrichtsstufe, Biographieen und Denkwürdigkeiten enthaltend. Zweite verbesserte Auflage. Berlin, Plahn, 1847. 106 Seiten. ¼ Thlr. (Das zweite Bändchen enthält die Geschichte der Griechen, Römer und Deutschen, 117 Seiten; das dritte Bändchen: die allgemeine Geschichte, 120 Seiten. Alle drei Bändchen ¾ Thlr. 1841.)

Gestützt auf den Grundsatz, daß aller ethnographischen und pragmatischen Auffassung der Geschichte bei Schülern Biographieen (Monographieen) als sicheres Fundament vorauszugehen haben, giebt der Verfasser für die erste Stufe 26 Geschichten, deren jede in bestimmte charakteristische Abschnitte zerlegt ist, um die Auffassung zu erleichtern. Leider ist die Diktion sehr dürr, indem in möglichst kurzen Sätzen erzählt ist, ohne daß das Ganze gehörigen Fluß gewinnt. Man müßte hiernach fast Satz für Satz erläutern. Beachtenswerth ist's, daß der Verfasser durch Hervorhebung mildernder Umstände harte Urtheile über geschichtliche Personen, bei denen Kinder dazu versucht sein könnten, zu verhüten trachtet. — Unter den 26 Geschichten stehen auch folgende: Indische und ägyptische Baudenkmäler. Olympische Spiele und Orakel.... Bartholomäusnacht. Entdeckung von Amerika. Sixtus V. Elisabeth und Maria Stuart. Wasa und Andere mehr.

38. Dr. C. **Wernicke's**, Oberlehrers: Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Töchterschulen. Berlin, Nauck und Komp., 1849. (236 S. ¾ Thlr.)

Die Vorrede vindizirt dem weiblichen Geschlecht eine besondere Behandlung des geschichtlichen Unterrichts wegen der demselben nöthigen Bildung des ästhetischen und sittlich-religiösen Gefühls, als der Grundlage seiner intellektuellen Bildung. Der Verfasser will deßhalb eine besonders eingehende Darstellung der ästhetischen und religiösen Entwickelung der Nationen für die weibliche Jugend gewählt wissen. Der Vorstufe weis't er die Geschichten des alten Testaments und rein biographische Erzählungen von den Thaten und Leiden der großen Heroen des Alterthums zu (des Familien-Charakters und des poetischen Hauches wegen), so wie Erzählungen der äußeren Schicksale großer Männer des Mittelalters und der neueren Zeit. Im eigentlichen Geschichtsunterricht soll die alte Geschichte den unteren Klassen, die mittlere den nächst höheren, die neuere den oberen zufallen. Ueberall soll nur

das in seinen äußeren Folgen auch äußerlich stark Hervortretende genommen, di stille Entwickelung dagegen übergangen und dafür das Wichtigste aus dem Gebiet der Kunst und Wissenschaft angeschlossen werden. — Das Buch stellt sich äußerlich al eine ausführlichere Geschichtstabelle dar, worin durch dreierlei Letterngröße dreierle Kurse markirt sind. Doch ist die Erzählung selbst zusammenhangend und nimmt au die kultur- und kirchengeschichtlichen Hauptmomente gehörigen Orts Rücksicht. Befremdlich ist dabei nur, daß weder der biographischen Behandlungsweise, noch dem für weiblichen Geschichtsunterricht zu erwartenden spezifischen Material nicht die im Vorwort angedeutete Rechnung getragen ist. Der Stoff ist weder überhaupt um wichtige Personen gruppirt, noch sind große weibliche Charaktere gebührend hervorgehoben. Uebrigens ist das Lehrbuch ganz brauchbar, wenngleich man seine vorzugsweise Berechnung für Töchterschulen nicht zu erkennen vermag. — Am Schlusse steht eine hinreichend gefüllte Zeittafel. Das Buch will Nösselt's Lehrbuch verdrängen helfen.

39. **Fr. Nösselt's** kleine Weltgeschichte. Zehnte Auflage. Breslau, Mar und Komp., 1843. 7½ Bogen. (¼ Thlr.)

Ohne guten inneren Zusammenhang und im Grunde genommen doch dürftig im Material.

40. **Chr. Oeser's** kurzer Leitfaden der Weltgeschichte. Zweite Auflage. Leipzig, Einhorn, 1844. (16 Bogen. ⅓ Thlr.)

Ein das Nösselt'sche Buch übertreffender, in manchen weiblichen Lehranstalten gern gebrauchter Leitfaden.

Bemerkung. Die am meisten praktischen Leitfäden für den Schulgebrauch unter den obigen sind für den Anfangs-Unterricht in Volks- und Bürgerschulen die Büchlein von Kappe, Bredow, Bozzenberger, Rogge, Walther und Beck („Leitfaden"); für weiterführenden Unterricht die Lehrbücher *) von Oeser, Hugendubel, Beck, Böttiger, Löschke, Dittmar, Welter, Schmidt, Grashoff, Dielitz und Anderen.

II. a. 41. Umständlichere Erzählungen der merkwürdigen Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte. Von **G. G. Bredow**, Professor. Zwölfte (von Professor **Stenzel** besorgte) Ausgabe. Altona, Hammerich, 1840. (41 Bog. 1 Thlr. 15 Sgr.)

Für Bürger- und Land-Schullehrer geschrieben, liefert dieser ausführliche und sehr bekannte Kommentar zu desselben Verfassers „merkwürdigen Begebenheiten", dem er in der äußeren Einrichtung genau entspricht, den zum Unterricht gleich fertig zugerichteten Stoff in die Hand, klar und faßlich, anschaulich und vollständig. Wer auf weiteres Eindringen in den inneren Zusammenhang der Geschichte sich einzulassen nicht Zeit, Neigung und Fähigkeit hat, dem wird dieß Buch vortreffliche Dienste thun.

*) Solcher Lehrbücher ist in der That Legion, da fast für jedes Gymnasium ein besonderes geschrieben ist. Wer zählt sie alle!

42. Allgemeine Geschichte. Ein Buch für Freunde der Geschichte aus allen Ständen, von **Chr. G. Scholz**, Superintendent. Langensalza, Schulbuchhandlung des Thüringer Lehrervereins, 1845 — 1849. Seither erster Band erstes bis viertes Heft, zweiter Band erstes bis drittes Heft, dritter Band erstes bis viertes Heft, à 5 Sgr. (Auf fünf bis sechs Bände berechnet.)

Die sehr populäre Darstellung genügt nur einer niederen Sphäre und entspricht dem heutigen Bildungsbedürfniß gebildeter Geschichtsfreunde nicht; sie hält sich etwa auf der Höhe von Bredow's „umständlicher Erzählung ꝛc." Für diese reicht es hin. Das Buch ruht auf den Werken von Becker, Böttiger, Pölitz, W. Menzel und Anderen, aus denen manche Stücke wörtlich entnommen sind. Die Geschichte der ältesten orientalischen Völker ist auf wenigen Seiten (18) abgethan, oder es ist vielmehr statt der Geschichte Mancherlei beigebracht, das wohl über die orientalischen Länder mitgesagt zu werden pflegt. Sehr kurz und gewöhnlich ist auch die Geschichte der Israeliten, Perser, Griechen. Nur die römische Geschichte ist etwas weitläufiger und mit Einwebung anekdotenartiger Züge erzählt. Was einen Einblick in Kultur, Verfassung, Leben, religiöse Entwickelung geben könnte, fehlt entweder, oder ist nur dürftig. Es ist mehr leichte Lektüre, als strenge Geschichte. Band I endet mit Augustus Emporkommen, Band II mit Karls des Großen Regierungsantritt, Band III erzählt besonders deutsche Geschichte und reicht jetzt bis zum Ausgang der Hohenstaufen. — Das Werk wird circa 10 Thaler kosten und ist also theuerer als klassische Werke. Man kann es nicht empfehlen.

43. Erzählungen aus der Geschichte des Menschengeschlechts für die reifere Jugend. Von **J. K. Hofmann**, Lehrer. Zürich, Schultheß, 1842. (36 Bogen. 1 Thlr. 22½ Sgr.)

Aus allen neun Zeiträumen, worein der Verfasser, ohne Hervorhebung der Zeitalter, die Geschichte zerlegt, sind zusammen 180 meist nur kurze Erzählungen in einer Darstellung gegeben, wie sie im praktischen Unterricht schmucklos und faßlich in vielen Schulen mündlich vorkommt. Sie hält sich jedoch nur an der Oberfläche und weder der chronologische Faden und die Ordnung ist dabei gehörig festgehalten, noch die Wahl durchgängig glücklich ausgefallen. Zwar sind die namhaftesten Charaktere aus der israelitischen, griechischen, römischen und deutschen Geschichte wirklich fast alle hervorgehoben, auch die ausgezeichnetsten Männer aus der Kirchengeschichte nicht vergessen und die Begebenheiten auf kirchlichem Gebiete — bis auf die neueste Missionsgeschichte herab — mit in die Sammlung der Erzählungen eingereiht. Aber statt der französischen Revolutionsmänner Sieyes, Robespierre, Marat, Danton ꝛc., so wie statt einiger aus der mittleren und älteren Zeit sähe man aus gutem Grunde lieber andere, würdigere Charaktere gewählt, unter Anderen auch weibliche, wie in der Neuzeit Maria Theresia, Louise von Preußen und Andere. In dieser Beziehung ist dem

Buche noch viel Verdienst übrig. Doch auch schon jetzt kann es vielen Lehrern nützlich werden, da es aus guter Gesinnung stammt. Die Citate aus Gesangbüchern und Klassikern sind oft unglücklich gewählt, und sollten, da die Idee des Verfassers dabei gut ist, lieber durch bloße Kernaussprüche der heiligen Schrift oder der dargestellten Personen ersetzt werden, wenn nicht schlagende, sich hier und da gleichsam aufnöthigende Sentenzen und gute Poesieen zu geben sind. Für die Jugend ist nur das Beste gut genug!

44. Handbuch für den biographischen Geschichtsunterricht. Von **K. Schwartz**, Gymnasiallehrer. Erster Theil: Alte Geschichte; nebst einer Zeittafel. Zweite Auflage, 1849. (circa 14 Bogen. ⅔ Thlr.) Zweiter Theil: Mittlere und neuere Geschichte. (circa 26 Bogen. 1 Thlr.) Fulda, Müller, 1844.

Nach dem von Kohlrausch vorgeschlagenen, von Müller (siehe oben V. C. 5.), Lamey und Anderen vertretenen und gegenwärtig in einer großen Anzahl von geschichtlichen Lehrbüchern für Gymnasien festgehaltenen Plane, der zuerst einen biographischen Kursus durch alle drei Zeitalter und darauf einen ethnographischen und einen universalhistorischen verlangt, ist im vorliegenden Handbuche der erste Kursus in einer nicht geringen Anzahl von Biographieen (im ersten Theil allein 62) bearbeitet. Die Auswahl und die proportionelle Vertheilung über die Zeitalter befriedigen eben so vollständig, als die klare und nicht ungewandte Darstellung, so daß der Lehrer daran ein brauchbares und erwünschtes Hülfsmittel zu Vorbereitungen hat, das ihm zugleich viel interessante Details bietet. Aber die eingeflochtenen Gedichte und poetischen Citate sind nicht überall glücklich genug gewählt, um nicht hier durch Mattheit, dort durch Schwülstigkeit den tiefen Eindruck bedauerlich zu beeinträchtigen, den eine gute Herodotische Darstellung an sich allein hervorbringen kann. Die gut und übersichtlich geordneten, mäßig ausgestatteten Zeittafeln verdienen Anerkennung. — Dieß Handbuch ist schon deßhalb der Aufmerksamkeit werth, weil es in mäßigem Umfang einen biographischen Stoff enthält, der sonst nur in größer angelegten Werken ausgeführt angetroffen wird, und weil es jedenfalls wohl schon im praktischen Unterricht im Gymnasio zu Fulda erprobt ist. Vergleiche hiermit:

(Die Weltgeschichte in fünfzig Lebensbildern. Von Dr. **F. A. Günther**. Halberstadt, Frantz, 1849. (386 Seiten. 1 Thlr. Mit vier Stahlstichen 1⅓ Thlr.)

Dieß Buch ist aus der Praxis des Seminarlehrerlebens erwachsen und für das Volksschullehrerbedürfniß geschrieben. Die ganze Darstellung ist sehr ansprechend und trefflich.

45. **Fr. Georgi**: Lehrbuch der Universalgeschichte, mit vorangehender Methodik und fortlaufenden Winken für die Behandlung des Gegenstandes,

in Bürgerschulen, Schullehrerseminarien und Gymnasien. Mit Vorwort von Dr. H. Leo (Professor). Erster Band, drei Hefte: Alte Geschichte. Halle, Anton, 1844. (234 Seiten. 17½ Sgr.)

Hierdurch soll Leo's größeres Lehrbuch der Universalgeschichte popularisirt und den Schulen zugänglich gemacht werden. Das ist ein sehr glücklicher Gedanke, um des gediegenen Inhalts und Geistes willen, der dadurch den Schulen aufgeschlossen wird. Aber gerade Leo's Werke zu popularisiren ist eine schwere Aufgabe, welche denn auch in der vorliegenden Art nicht völlig gelös't erscheint. Der Verfasser deutet zwar für Lehrer nach jedem Abschnitt seinen bei zehn- bis zwölfjährigen Kindern wirklich genommenen Stufengang an, wobei er stets geographische Belehrungen und Blicke in's religiöse und staatliche Leben jedes Volkes mit der Erzählung der Begebenheiten verflicht; aber es ist nicht wahrscheinlich, daß sich Alles im praktischen Unterricht so gestalten werde. Ohne Frage ist das Werk jedoch für Lehrer recht brauchbar; dessen Diktion ist für zehn- bis zwölfjährige Schüler freilich oft zu pretiös und zu dunkel, und man muß mit Recht bescheidene Zweifel hegen, daß es räthlich sei, diesen Stoff in dieser Art für dieses Alter darzubieten. Es ist noch viel Schwerverständliches, noch viel selbst über den Horizont von gebildeten Jünglingen Hinausgehendes geblieben. Leo faßt die Verhältnisse alle an der Wurzel und forscht nach dem Geiste darin! Das läßt sich schwer, bisweilen gar nicht popularisiren. Der Verfasser hat noch Manches beibehalten, was besser weggelassen und durch konzentrirtere Schilderungen der dem kindlichen Sinn näher liegenden, leichter faßbaren Verhältnisse ersetzt wäre. — Leider wird wahrscheinlich auf die Fortsetzung dieses Werkes zu verzichten sein.

46. Handbuch der allgemeinen Weltgeschichte. Von Dr. W. Fr. Volger, Rektor. Zwei Bände. Mit Tabellen und Charten. Hannover, Hahn, 1835 — 1839. (6 Thlr.)

Dieses mit unverkennbarem Fleiß gearbeitete Werk ist zu einem ausführlichen Kommentar des „Lehrbuchs" von demselben Verfasser (siehe oben) bestimmt. Es entspricht — ohne gelehrt zu sein — doch eher wissenschaftlichen Anforderungen, als daß es bloß populär gehalten wäre. Es will Geschichtsfreunden, unter denen es auch ziemlich verbreitet ist, ein genugsam ausführliches, lebendiges, wohl überschaubares Bild der Weltbegebenheiten in klarer Erzählung gewähren. Dazu ist's auch wohl geeignet, indem es bei allen Völkern auf die Gestaltung des gesammten Volkslebens in seinen staatlichen, kirchlichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Pulsationen Rücksicht nimmt. Die politischen Verhältnisse treten jedoch sehr überwiegend hervor, während die übrigen Momente nur am Schluß der Zeiträume übersichtlich gewürdigt zu werden pflegen. Genealogische Tabellen, Zeittafeln und historische Karten (die man sauberer und sorgfältiger ausgeführt wünscht) erhöhen die unbezweifelte Brauch-

barkeit des Werkes. Auch strebsamen Lehrern kann es zum Unterricht nützlich werden, obschon es nicht direkt dazu eingerichtet ist. — Uebrigens aber steht der Verfasser nicht auf streng biblischem Standpunkte, was sich in der alten, wie in der mittleren Geschichte, die den ersten Band ausmachen, an mehreren Stellen, so wie in der neueren Geschichte (zweiter Band) besonders bei der Beurtheilung Luther's und seiner Reformation kund giebt. Hierin läßt sich dem Verfasser nicht beitreten. (Vergleiche Rheinische Blätter Band XXVII, Seite 113 ff.)

47. Die allgemeine Geschichte der Völker und ihre Kultur. Ein Handbuch von Dr. **Rudolph Lorenz**. Vier Theile. Elberfeld, Büschler, 1837 — 1840. (Zusammen gekauft 3 Thlr.; einzeln genommen 4 Thlr.)

Das Eigenthümliche dieses Werkes, das sich äußerlich in den Eintheilungen an den bekannten „chronologischen Abriß der Weltgeschichte von Fr. Kohlrausch" anschließt und für gebildete Leser bestimmt ist, liegt in der gesonderten systematischen Beachtung der Kultur, und namentlich der Nationalliteratur und Geschichte der Gelehrsamkeit aller Völker in allen Zeiträumen. Man würde ohne Mühe daraus einen nationalliterarischen Leitfaden zusammenstellen können und so die Entwickelung der Literatur, namentlich der Völker der neueren Zeit, im Ueberblick beisammen haben. Das hat für gewisse Fälle seinen Werth, und ist, wie höhergebildeten Schülern nöthig, so sicher auch vielen Lehrern willkommen, da nur die bedeutsamsten Erscheinungen, obwohl nicht überall mit genauester eigener Sachkenntniß und mit glücklichem Takt, hier hervorgehoben sind. Die letzteren Theile sind natürlich darin reicher, als der erste. — Die politischen Verhältnisse sollten zwar nicht zu dürftig bedacht werden, sie nehmen jedoch durchschnittlich nur zwei Drittel des Raumes ein, und sind wirklich oft kürzer dargestellt, als der Umfang des ganzen Werkes ahnen läßt. — Jedes Zeitalter ist als ein selbstständiges Ganzes gearbeitet, und wie den einzelnen Zeiträumen ein Ueberblick, so ist den Zeitaltern eine zweckmäßige Einleitung vorangeschickt, der Stoff im Einzelnen auch übersichtlich gruppirt. Etwas Neues oder Aelteres nur unter neuen Gesichtspunkten ist dabei nicht gegeben; ja, man begegnet in dem Werke sogar irrigen Auffassungen internationaler Verhältnisse, zumal in der französischen Geschichte. — Das Buch ist in gewisser Hinsicht dem ähnlichen von Volger vorzuziehen, steht ihm aber in der Ausführlichkeit nach. (Vergleiche Rheinische Blätter Band XXVII, Seite 349 ff.) *)

48. Geschichte der merkwürdigsten Staaten alter und neuer Zeit, ethnographisch dargestellt. Ein Hülfsbuch für die reifere Jugend rc.

*) Von ähnlichem Umfang und entschiedener Brauchbarkeit ist auch Dr. **K. Haltaus**: „Allgemeine Geschichte vom Anfang historischer Kenntniß bis auf unsere Zeit. Für höhere Lehranstalten und Geschichtsfreunde. Drei Bände. Leipzig, Fest, 1841 — 1843". (3 Thlr. 10 Sgr.)

Von P. Heuser. In zwei Abtheilungen. Elberfeld, Büschler, 1840. (46 Bogen. 2 Thlr. 15 Sgr.)

Die Vorrede zu dieser Staatengeschichte giebt sehr interessante praktische Winke. (Vergleiche Rheinische Blätter Band XXV, Seite 7 ff.) Der Verfasser will, daß der erste Geschichtsunterricht biographisch, der fernere ethnographisch, der vollendende synchronistisch ertheilt werde; daß nicht Alles, nicht Unlebendiges, Dürres, sondern Weniges, Geeignetes, aber dieß ausführlich und anschaulich, leicht verständlich, aber ernst gelehrt werde, um dem kindlichen Geist und Gemüth zugänglich zu werden; daß weder tadelsüchtig raisonnirt, noch langweilig moralisirt, das Verabscheuungswürdige nicht speziell ausgemalt, sondern Gemüth-Veredelndes hervorgehoben und nicht die Jugend mit kulturgeschichtlichen „Ansichten" belästigt, sondern lieber mit kernigen Stellen aus klassischen Werken erfreut werde. — Die erste Abtheilung enthält die asiatischen Staaten von Palästina bis China und die afrikanischen, Aegypten, Karthago; von den europäischen nur die romanischen, während die zweite Abtheilung die germanischen und slavischen Staaten enthält. Die für uns wichtigsten Staaten sind wie billig am ausführlichsten, alle aber so behandelt, daß in einem Guß die Geschichte eines und desselben Volkes von seinem Auftreten bis auf die Jetztzeit in den für sie natürlichsten Zeitabschnitten verfolgt ist. Die Darstellung ist anziehend und gut, oft mit den eigenen Worten klassischer Geschichtsschreiber, Bredow, Pfister, Becker, Luden, Eichhorn 2c. Weder die Voranschickung der nöthigen komparativ-geographischen Notizen der Vor- und Neuzeit, noch die Berücksichtigung der Völkerkultur ist versäumt, und es ist sowohl durch interessante Einzelheiten in pikanten Zügen, Aussprüchen, Aktenstücken (siehe Seite 445: Die Erziehungs-Instruktion für Friedrich den Großen), und durch Einflechtung von Dichtungsproben (wie die Bruchstücke aus Voß's Uebersetzung der Iliade Seite 69 — 72), als durch Ueberschlagung unfruchtbarer Parthieen und durch fesselndes Verweilen bei den wichtigsten Begebenheiten und Personen darauf hingearbeitet, daß das Ganze immer frischen Reiz behalten soll. Das ist an dem Buche sehr zu loben und macht es eines fleißigen Gebrauchs werth. (Vergleiche Rheinische Blätter Band XXVII, Seite 362 ff.) — Von demselben Verfasser hat man auch noch eine

Uebersicht der merkwürdigsten Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte für die unteren und mittleren Klassen. Zweite Auflage. Elberfeld, 1840. (5 Sgr.),

ein Büchlein, das die Hauptdata in kurzen Sätzen und Wörtern enthält und als Hülfsmittel zu leichterer Einprägung dienen kann.

---

49. Th. B. Welter, Professor: Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Erster Theil: Alte Geschichte. Elfte Auf-

lage, 1850. Zweiter Theil: Mittelalter. Zehnte Auflage, 1850. Dritter Theil: Neuere Zeit. *) Neunte Auflage, 1850. Münster, Coppenrath. (67 Bogen. 1 Thlr. 20 Sgr.)

Ein durch gefällige, leicht verständliche, edle Darstellung, durch passende Bemessung des Stoffes, für den Unterricht zweckmäßige Vertheilung desselben auf nicht zu lange Paragraphe, wie durch erwünschte Gliederung der Behandlung der großartigen Begebenheiten, für seinen Kreis sehr zu empfehlendes Werk, dem zur Rekapitulation einfache Gedächtnißtafeln beigegeben sind. Die Behandlung der alten Geschichte ist am einfachsten und zusagendsten; in der mittelalterlichen wie neueren Geschichte vermißt man leider, namentlich in allen auf die Kirchenverbesserung und den Protestantismus sich beziehenden Parthieen, theils die nöthige Unparteilichkeit und strenge historische Wahrheit des Urtheils, theils die Belebung des Patriotismus und ächter Nationalität. Die letzteren Theile sind so geschrieben, daß sie für mehr fortgeschrittene Schüler passen. Der Verfasser ist Katholik. — Entschiedener ist die katholische Auffassung in C. Cantu's „allgemeiner Weltgeschichte" ausgeprägt, welche nach der siebenten Original-Ausgabe von Dr. Moritz Brühl für das katholische Deutschland bearbeitet ist (Schaffhausen, Hurter, 1848; in Lieferungen zu 11¼ Sgr. — 1849 waren neun Lieferungen erschienen), so wie in W. J. Ressel's „Handbuch der Universalgeschichte für gebildete Leser" (Wien, Doll, bis zur 27sten Lieferung à 9 Sgr.). Es kann als Kommentar zu desselben Verfassers „Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen" dienen.

50. Dr. **Georg Weber's**, Professor: Lehrbuch der Weltgeschichte, mit Rücksicht auf Kultur, Literatur und Religionswesen, und einem „Abriß der deutschen Literaturgeschichte" als Anhang für höhere Schulanstalten und zur Selbstbelehrung. Zwei Bände. Dritte Auflage. Leipzig, Engelmann, 1848, 1849. (3 Thlr.)

Der Verfasser wollte der empfänglichen Jugend und dem gebildeten Bürger in gedrungener Kürze das Staatsleben, das Religionswesen und die Kulturzustände der bedeutendsten Völker aller Zeiten in ihren merkwürdigsten Perioden so darstellen, daß die neue Geschichte eine weitläufigere Behandlung erführe, als das Alterthum und das Mittelalter. Diese Aufgabe ist in solcher Vollständigkeit, in so zweckmäßigem Vortrage, und mit solcher Umfassung aller beachtenswerthen Erscheinungen unter allen Völkern gelöst, daß die schnelle und günstige Aufnahme des Werkes sich dadurch erklärt. Es ist ein erstaunlicher Reichthum politischer, kultur- und literargeschichtlicher (namentlich auch der fremdländischen), wie religionsgeschichtlicher Daten (fast 900 Paragraphen) in gutem, konzisem, charakterisirendem Style fließend und ansprechend zusammengearbeitet, in einer eigenthümlichen, sachlichen Gruppirung des Stoffes, welche nicht gut mit wenigen Worten zu bezeichnen ist. Die Kulturzustände sind gleich in die Paragraphen gehörigen Orts eingeflochten, nicht erst am Ende zusammengefaßt. Das Buch ist der Verbreitung und des fleißigen Gebrauchs unter den Lehrern vollkommen werth, ungleich viel mehr werth, als die keineswegs so gediegene und empfehlenswerthe „illustrirte Weltgeschichte für's Volk" von Held und Corvin (1844 — 1848, Leipzig, Hartknoch, 60 Lieferungen à ⅙ Thlr.), welche einen republikanischen Charakter hat und das besonnene Urtheil färbt und verwirrt, so daß sie nur von Gesinnungsgenossen als „liberal und gesinnungstüchtig" bezeichnet worden ist (cf. Allgemeine Schulzeitung 1846, Nro. 184 von Fr. (Fiedler?) in Wesel).

*) Ein gedrängtes „Lehrbuch der **neueren** Geschichte" hat man noch von L. Giesebrecht. Stettin, Effenbart, 1847. (228 Seiten. 17½ Sgr.)

51. **W. Pütz**, Oberlehrer: Grundriß der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neueren Zeit. Für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten. Erster Band: Alterthum. Fünfte Auflage 1850. (5/6 Thlr.) Zweiter Band: Mittelalter. Dritte Auflage 1848. (2/3 Thlr.) Dritter Band: Neuere Zeit; mit einer Uebersicht der deutschen Literaturgeschichte. Dritte Auflage 1849. (2/3 Thlr.) Coblenz, Bädeker.

Die Einrichtung dieses Lehrbuchs ist folgende: Die **alte** Geschichte und Geographie, behandelt in drei Abschnitten: Asien, Afrika und Europa, und zwar so, daß A. die geographische Uebersicht des Erdtheils, B. die einzelnen Staaten darin genommen werden. Die Uebersichten beschränken sich auf das Nöthigste und vermitteln das Verständniß durch Nebeneinanderstellung der alten und neuen Benennungen (Grenzen, Gebirge, Gewässer, Länder). Bei den einzelnen Staaten wird im Alterthume stets deren Geographie kurz vorangeschickt und der übrige Inhalt theilt sich dann in „Geschichte" und in „Kultur". [Asien: Israeliten, Babylonier, Assyrer, Meder, Perser, Phönizier, das lydische Reich. — Afrika: Aegyptier, Karthago. — Europa: Griechen, Macedonier und Römer, — letztere vollständiger und in Zeiträume gegliedert.] Alles kurz und gedrängt, aber lichtvoll, zusammenhangend, mit vielen spezielleren Winken in Noten und anderen Beigaben. — Das **Mittelalter** hebt mit einer allgemeinen Geographie von Deutschland vor der Völkerwanderung an, und schließt daran den Kulturzustand des alten Deutschlands und die Geschichte der Deutschen bis zur Völkerwanderung. Später wird am Ende des fünften Jahrhunderts und zur Zeit Karl's des Großen noch einmal eine kurze geographische Uebersicht von Europa gegeben. Zu einer innigen Verschmelzung der Geographie mit der Geschichte kommt es nicht, jene geht getrennt von dieser nur vorher. — Nach einer kurzen Vorgeschichte der Deutschen und der Geschichte der Völkerwanderung folgt die Geschichte in vier Zeiträumen: I. 476 — 752; II. 752 — 1100; III. 1100 — 1273; IV. 1273 — 1492. — Im ersten sind's die Reiche in Italien, ferner die der Sueven, Westgothen, Burgunder, Franken, Angelsachsen, die Kulturzustände in den germanischen Reichen, das oströmische Reich, die Araber, das neu-persische Reich, die behandelt werden. Im zweiten: deutsche Geschichte, Italien, Frankreich, England, Schottland, Irland, Spanien, byzantinisches Reich unter macedonischen Kaisern, arabisches Reich, Skandinavien, Rußland, Polen, Ungarn. Kulturzustände. Im dritten außer den im zweiten durchgegangenen Reichen noch die der Seldschucken, Mongolen (Preußen) und die Kulturzustände. Im vierten sind die fremdländischen Reiche kürzer bedacht, namentlich der Norden. — Die neuere Geschichte wird in den üblichen drei Zeiträumen besprochen, in deren jedem die Reiche einzeln verfolgt werden. Die Geographie fehlt fortan; aber die Kulturzustände sind nun reicher in ihren Hauptrichtungen bedacht. — Die beigegebenen Zeittafeln und Stammtafeln sind gut, die Karte zum Mittelalter befriedigt dagegen wenig.

52. **Grundtvig**'s Uebersicht der Welt-Chronik, vornämlich des lutherischen Zeitraums. Aus dem Dänischen übersetzt von Dr. **J. W. Volkmann**, bevorwortet von Dr. **A. G. Rudelbach**. Nürnberg, Raw, 1837. (464 Seiten. 2 Thlr.)

Der greise, glaubenskräftige Verfasser zeichnet mit scharfer Feder und reichem Geiste, mit der aufgeschlagenen Bibel in der Hand und in der Kraft des zweischneidigen Gotteswortes, die Umrisse der Begebenheiten und die „vielgepriesenen Heroen". Vielen der Letzteren sucht er den Ruhm zu entreißen, indem er die Unsterblichkeit derselben nur an ein christliches Glaubensleben gebunden wissen will, statt dessen aber hie und da wenig mehr als mit christlichen Federn aufgeputztes Heidenthum zu

finden glaubt. — Das in fünf Zeiträume zerfallende, überwiegend die Zeit seit Luther mit all' ihren geistigen Regungen besprechende Werk leidet an unverkennbarer Schroffheit und Einseitigkeit, ist aber nicht ohne Interesse. Lehrern wird es im Ganzen wenig nützen; es kann vielmehr leicht manchen irre machen, wenn es nicht richtig gebraucht wird. *)

53. **W. E. Hermann**, Professor in Dresden: Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände. Dritte Auflage. Mit 8 Bildern und 8 Karten. Meißen, Gödsche, 1847. (580 Seiten. 2 Thlr. 12 Sgr.) Auch unter dem Titel: Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte. Mit 4 Karten. Daselbst. (1⅚ Thlr.) Hierzu noch eine Bildergallerie in 108 (lithographirten) Abbildungen, mit Text von **F. G. Ziehnert**. Daselbst. (2 Thlr. 11½ Sgr.)

II. b. 54. **Fr. Nösselt**, Professor: Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterricht heranwachsender Mädchen. Drei Theile. Neunte Auflage. Mit 6 Stahlstichen. Breslau, Max und Comp., 1847. (85½ Bogen. 3 Thlr. 7½ Sgr.)

In leicht verständlicher, ausmalender, aber sehr gedehnter und darum nicht hinreichend kerniger Darstellung sind neben den allgemein wichtigen Hauptbegebenheiten solche Momente hervorgehoben, welche dem weiblichen Gemüthe „die Schönheit der Seelengröße, die Verwerflichkeit des Lasters und der Schwäche lehren und besonders eine väterliche Weltregierung beweisen können". Namen- und Zahlenwerk, so wie Kriegsgeschichten treten darum hinter Zügen aus dem Leben merkwürdiger Frauen zurück, und lassen auch für die Berücksichtigung der Mythenzeit Raum. Vorzugsweise

---

*) Die Deutung des göttlichen Heilplans in der Weltgeschichte der Vergangenheit und Zukunft mit festem Blick auf das untrügliche Wort Gottes verfolgen:

a) **W. Bräm**: Blicke in die Weltgeschichte und ihren Plan. Straßburg, Scheurer, 1835. (20 Sgr.)

b) **C. G. Weitbrecht**: Gliederung und Logik der Weltgeschichte. Eine pragmatische Uebersicht. Stuttgart, Steinkopf, 1847. (193 Seiten. ¾ Thlr.)

In beiden letzteren Schriften ist Christus der Mittelpunkt aller Weltgeschichte, von welchem aus die alten Völker und die neueren in ihren Beziehungen zum Reiche Gottes aufgefaßt werden. In letzterer ist nach den drei Beziehungen Religion, Kultur und politische Macht, und mit überwiegender Rücksicht der kirchlichen Zustände in der christlichen Zeit, mit frommem Sinn und origineller, geistreicher Parallelisirung die gesammte Geschichte verfolgt, zur Aufweisung des göttlichen Planes. (Vergleiche des Professors Fiedler Beleuchtung dieser Schrift vom rationalistischen Standpunkte aus. Allgemeine Schulzeitung 1849, Nro. 55.)

c) **W. Feldhoff**, Pastor: Gnomen zur Geschichte der vier Weltalter vom Sündenfall bis zum Weltgericht; oder historische Parallelen, mit Blicken in die Zukunft des Reiches Gottes. Barmen, Langewiesche, 1840. (61 Seiten. 12½ Sgr.)

Hierin wird prophetisch, mit der Apokalypse in der Hand, auch die Geschichte der Zukunft, namentlich des moskowitisch-mongolischen (vierten) Weltalters (Greisenalter. Symbol: Thier mit eisernen Zähnen) angedeutet.

d) **A. v. Cieszkowski**: Prolegomena zur Historiosophie. Berlin, Veit, 1838. (10 Bogen. ⅔ Thlr.)

Eine überaus geistreiche, geschichtsphilosophische Schrift.

ist die Behandlung biographisch und monographisch, nach „Lossius' und Schulze's moralischer Bilderbibel und historischem Bildersaal", welche jedoch in der Darstellung noch vorzuziehen sind. — Das Buch ist übrigens nicht bloß im Mädchenunterricht brauchbar. — Von demselben Verfasser haben wir noch ein

Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen, mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Zweite Auflage. Mit Stahlstichen. Leipzig, Fleischer, 1839. (3 Thlr. 15 Sgr.)

in drei Theilen. Das Kompendium dazu siehe oben unter den Leitfäden Nro. 39.

55. **Chr. Oeser:** Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterricht. Mit besonderer Beziehung auf das weibliche Geschlecht. Drei Theile. Dritte Auflage, bearbeitet von Dr. **Chr. Gotth. Neudecker.** Leipzig, Brandstetter, 1848. (60¼ Bogen. 2⅔ Thlr.)

Nicht kritische Wahrheit und Vollständigkeit, sondern Zusammenhang der Erzählung mit dem Leben, namentlich mit dem Frauenleben zu formeller Bildung des Geistes und Herzens; nicht alltägliches Geklatsch und überschwengliche Phantasterei, nicht Kriegs- und Schlachtengeschichte oder Regenten-Genealogieen, sondern die Wirklichkeit zum Ideal (!) verklärt, die Ausprägung des menschlichen Gemüths in einzelnen Szenen und — namentlich weiblichen — Charakteren (biographisch-ethnographisch), kräftige Männerarbeit und Entwickelung menschlicher Kultur": — das ist's, was Oeser sich zur Aufgabe gemacht hatte. Sie war von ihm so gelös't, daß dies Werk vor dem verwandten von Nösselt den Vorzug verdiente. Die Wahl des Stoffes war sehr taktvoll, das Bedürfniß des weiblichen Geschlechts war dabei im Auge behalten, die Darstellung durchgängig lebendig, sehr decent und edel, bisweilen fast rhetorisch-sentimental, und durchflochten von klassischen Poesieen (von Schiller, Göthe), Uebersetzungen (von Herder, aus der Odyssee ꝛc.), biblischen und anderen Citaten (Briefe der Theano, des jüngeren Plinius, des Seneca, das Exzerpt aus Tacitus, die Sage vom Siegfried, die Briefe von Friedrich II. und Joseph II.), zur Nährung der jugendlichen Phantasie und des Geistes. Auf Volksleben, Volkssitte, Kunst und Wissenschaft und auf die Zustände des weiblichen Geschlechts bei den verschiedenen Völkern war fleißig Rücksicht genommen, und so auch anregender Stoff zum Denken in Fülle gegeben. Die neue Bearbeitung hat den Stoff zum Theil anders gruppirt, um das in einer Periode Zusammengehörige ungetrennt bei einander zu haben; sie hat manche sentimentalen Abschweifungen und Gedichte ausgeschieden, um mehr Raum für die Kultur- und Religionsgeschichte zu gewinnen, und hat auch in sofern das Original abgeändert, als die neuere Zeit und darin die deutsche Geschichte noch mehr Berücksichtigung als früher erfahren hat. Dagegen ist theils die ältere Auffassung der alten Geschichte in geringerer Schärfe, theils der Mangel chronologischer Fixirung mehrerer Hauptmomente geblieben, theils sind philosophirende und idealisirende Raisonnements eingeflochten, welche der Auffassung der einfachen Geschichte nicht förderlich sein können. Eben so wird hie und da die weibliche Phantasie fast leckerhaft beschäftigt, selbst durch Hinweisung auf Romane und solche Gedichte, deren Bedenklichkeit für jugendliche weibliche Gemüther kaum zweifelhaft ist. Die Diktion ist an vielen Stellen ungleichmäßig geworden, bisweilen sehr populär, bisweilen durch Original-Einschaltungen schwer verständlich und pretiös. Wie löblich die stehende Beachtung weiblicher Charaktere durch alle Abschnitte hindurch genannt werden muß, so würde es doch angemessen gewesen sein, die Frauen der Vorzeit im Lichte des Evangeliums aufzufassen und aus der Neuzeit noch mehr Frauen-Charaktere aufzunehmen. Von den aufgenommenen Poesieen könnte ohne Schaden noch Manches wegfallen und an deren Stelle das religiöse Leben eine noch eingänglichere, gemüthlichere Behand-

lung erfahren, weil gerade dieß dem weiblichen Geschlecht unserer Tage so hochnöthig ist. — Auffallend bleibt jetzt noch an dem Werke die verhältnißmäßig sorgsamere Beachtung der nordischen, östlichen und slavischen Reiche, so wie der Abschluß der alten Geschichte mit der Schlacht bei Actium, und die Benutzung der Jahre 1555 und 1773 zu Epochen. — Trotz dieser Ausstellungen wird aber das Buch in Mädchen-Oberklassen mit viel Nutzen zu gebrauchen sein. Dem Ganzen ist eine genügend reichhaltige chronologische Uebersicht angehängt.

Bemerkung. Für den gewöhnlichen Schulgebrauch eignen sich zu ausführlicheren Präparationen am meisten die Werke von Bredow, Bolger, Welter, Schwartz, Heuser und Oeser (Neubecker); auch wohl die von Nösselt. — Für höhere Anforderungen nützen die Werke von Becker, Dittmar, Schlosser, Leo und Anderen.

III. a. Eine wahrhaft historische Schatzkammer für Lehrer bildet

56. **K. F. Becker's** Weltgeschichte, herausgegeben von Dr. **J. W. Löbell** *), mit den Fortsetzungen von **J. G. Woltmann** und **K. A. Menzel**. 14 Theile. Siebente Ausgabe. Vierter Abdruck. Berlin, Duncker und Humblot, 1845. (9 Thlr. 10 Sgr.) **)

Dieß bekannte, weitverbreitete Werk enthält ausführliche, in edler, schöner und geistreicher Sprache geschriebene Darstellungen, welche gleichmäßig über einzelne Charaktere und Begebenheiten, wie über die Entwickelung der staatlichen, religiös-kirchlichen und wissenschaftlichen Verhältnisse sich verbreiten und das Leben aller Zeiten zu klarer Anschauung bringen.

57. Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände, mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der Religion und das Bedürfniß der gebildeten Jugend. Von **K. Bauer**, Professor. 6 Bände. (1844 von Schreck in Leipzig auf 3⅓ Thlr. herabgesetzt.)

In ausführlicher, ansprechender Darstellung für Nichtgelehrte, Gebildete, die Hauptsachen so recht in einem Gusse fassend.

---

*) Von Dr. J. W. Löbell ist noch „die Weltgeschichte in Umrissen und Ausführungen" (Erster Band. Leipzig, Brockhaus, 1846. 604 Seiten. 2 Thlr.) zu erwähnen, ein Werk, das sich um einige bedeutende Stufen höher stellen will, als Becker's Weltgeschichte. Denkende Leser, denen bloße äußere Thatangabe nicht genügen kann, sollen die Wechselbedingungen der Zustände im Volksleben und die Stellung der Kultur eines Volkes zur Weltkultur verfolgen können; deßhalb soll der Kampf der Meinungen über geschichtliche Daten ihnen geöffnet, die Kritik soll popularisirt werden. Auch die Mythe ist wesentlich bedacht worden. — Bis jetzt enthält das Werk außer einer philosophischen Einleitung zur Geschichte des Alterthums nur China, Indien, die Iranier, Assyrier, Babylonier, Phönizier, Israeliten, Aegypter, Perser und Griechenlands älteste Zeiten bis auf Kodrus. Die Umrisse enthalten meist nur Staatsgeschichtliches.

**) Hiermit ist nicht zu verwechseln:

K. A. G. Becker's Weltgeschichte. Dritte Auflage von Dr. **G. L. Städler**. Berlin, Kranz, 1840 — 1841. (1½ Thlr.)

Ein vorwaltend die sittlich-religiösen Tendenzen in der Geschichte, nur die wichtigsten Thatsachen in zusammenhängender Erzählung verfolgendes Lehrbuch.

b. 1. Wissenschaftlichen Zwecken*) dient das mit Forschergeist und Forschungsfleiß geschriebene, ausgezeichnete

58. Lehrbuch der Universalgeschichte. Von Dr. **H. Leo**, Professor. Sechs Bände, wovon der erste bereits in dritter, die anderen in zweiter Auflage. Reicht bis zur neuesten Zeit. Halle, Anton, 1840 — 1849. (Mit Register 16¼ Thlr.) — (Enthält eine wahre Entwickelungsgeschichte des menschlichen Lebens und der dasselbe tragenden Ideen und Formen, und fußt namentlich in der alten Geschichte der morgenländischen Völker auf den umfassendsten neuesten klassischen Forschungen.)

59. Die Geschichte der Welt vor und nach Christus, mit Rücksicht auf die Entwickelung des Lebens in Religion und Politik, Kunst und Wissenschaft, Handel und Industrie der welthistorischen Völker. Für das allgemeine Bildungsbedürfniß dargestellt von Dr. **H. Dittmar.** I — III. 1. 132½ Bogen. Heidelberg, Winter, 1846 — 1848. (5 Thlr. 18 Sgr.)

Dieß ausgezeichnete, mit großem Fleiße gearbeitete Werk unterscheidet sich wesentlich dadurch von den meisten anderen größeren allgemeinen Geschichtswerken, daß es von der hergebrachten Gruppirungsweise des Stoffes ganz abweicht und das rein-christliche Prinzip, nämlich Christus selbst, in den Mittelpunkt aller geschichtlichen Entwickelung in alter und neuerer Zeit stellt. Dadurch wird die Einheit in das Urtheil und in die Wechselbeziehung geschichtlicher Begebenheiten gebracht, welche vor Allem der gebildete Christ begehrt. Zwar hat Professor Leo (Evangelische Kirchenzeitung von Hengstenberg 1847, Nro. 51, 52) den Verfasser getadelt, als habe er diesen christlichen Mittelpunkt beim Urtheil über Heidenthum, heidnische Weltanschauung, heidnische Philosophie, Kunst und Wissenschaft, nicht streng genug festgehalten. Aber es dürften Viele diesen Tadel doch nicht unbedingt gerechtfertigt finden. Dittmar bekundet seinen christlichen Glaubensgrund im zwölften Buche des dritten Bandes als fest, lauter und ächt genug, als daß man die Milde und Geduld, welche er rigoroser Verwerfung heidnischer Anschauungen vorzieht, anders als weise und richtig bezeichnen müßte; zumal da er der christlichen Wahrheit nirgends etwas vergiebt. — Das Werk ist so gediegen und umfassend, die Gruppirung und Durcharbeitung des Materials, dem viele belebende und bedeutsame Details eingewebt sind, so lichtvoll und trefflich, die Darstellung so gewandt, edel, frisch, ja elegant, daß es gebildeten Lesern um so willkommener sein muß, als es gerade für deren Bedürfniß und Geschmack berechnet erscheint und mit wissenschaftlicher Genauigkeit die tiefe Innerlichkeit

---

*) Dr. **Anton Henne,** Professor in Bern: Allgemeine Geschichte von der Urzeit bis auf die heutigen Tage. Erster Band. Erstes Buch. 3 Thlr. 1845. Zweites Buch (Hellenengeschichte). 1 Thlr. 6 Sgr. (Schaffhausen, Brodtmann, 1846) ist ein gewiß mit unsäglichem Forscherfleiß geschriebenes, aber wegen seiner den Resultaten anderer berühmter Geschichtsforscher so entschieden und so oft ganz entgegenstehenden Ergebnisse weder für Gymnasien, noch gar für andere Schulen brauchbares Werk. (Siehe Nacke's pädagogischer Jahresbericht 1847, Seite 204, 205.) — Seine Ansichten hat der Verfasser besonders noch niedergelegt in der Schrift: „Das Dasein alteuropäischer eigenthümlicher Bevölkerung und Kultur, eigener Geschichte, Mythen und Chronologie, und ihr Verhältniß zur ägyptischen, biblischen, assürischen und persischen, oder die endliche Herstellung Manechon's gegenüber den Forschungen von Champollion-Figeac, Böckh und Bunsen". Schaffhausen, Brodtmann, 1847. 20 Seiten und eine Tabelle. 12 Sgr.

und christliche Weihe verbindet, welche überall durch das politische, wie durch de Geistesleben der Völker das ewige göttliche Walten hindurchleuchten zu lassen bemüh ist, ohne ängstlich auf Christlichkeit der Geschichtsanschauung zu pressen. — Dur solch eine Bearbeitung bekommen viele, namentlich ältere Geschichtsparthieen eine vo anderen Geschichtsschreibern wesentlich abweichende, vortheilhaftere Auffassung, zuma da Dittmar mehr das gesammte Geistesleben, als die bloße staatliche Entwickelun verfolgt. — Einem Lehrer kann solch ein Werk ungleich viel mehr nützen, als d Werke von Rotteck, Pölitz, J. v. Müller und Anderen, und schon als bloße bi dende Lektüre ist es ausgezeichnet, zumal, da in der Zeit nach Christus vorzugsweis auf die kirchliche Entwickelung geachtet ist. — Der erste Band reicht bis zum End von Griechenlands Mittelalter; der zweite Band schließt die griechische Geschicht ab und umfaßt noch die römische bis auf Christus; die erste Hälfte des dritte Bandes schließt die römische Geschichte (476) ab und behandelt die Geschichte de christlich-germanischen Staatenwelt bis auf die Zeit der völligen Ausscheidung de deutschen Reiches aus dem Frankenreiche. — Die „Geschichte der griechische Welt“ ist so wie die „Geschichte der römischen Welt“, jede mit Titelkupfe und (drei und zwei) historisch-geographischen Karten versehen, besonders abgedruck zum Preise von je 2 Thlr. 8 Sgr. zu haben.

Mit Benutzung dieses Werkes von Dittmar ist das „Lehrbuch der allge meinen Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und zum Selbststudium“ von Professor Dr. H. R. Dietsch verfaßt (Erster Theil. Leipzig, Teubner, 1847 332 Seiten. 1 Thlr.), in gleichem Sinne und darum vom rationalistischen Stand-punkte durch Professor Fiedler in Wesel angefochten (siehe Allgemeine Schulzeitung 1849, Nro. 54).

60. **F. C. Schlosser's** Weltgeschichte für das deutsche Volk. Bearbeitet von Dr. **G. L. Kriegk**. Erster bis achter Band. Frankfurt am Main, Varrentrap, 1844 — 1848. (6 Thlr. 25 Sgr.) Neunter Band, von F. C. Schlosser allein besorgt. 1849. (25 Sgr.)

Schon der Name Schlosser's verbürgt ein gediegenes Geschichtswerk. In dem vorliegenden sind zwei frühere, nur für Gelehrte geschriebene Werke durch Kriegk's eben so umsichtige als genaue Bearbeitung für das größere, gebildete Publikum in edler, schöner Darstellung popularisirt. Mit Weglassung des Unverbürgten wird in Schlosser's bekannter Art, das nie ruhende Leben auch in seiner Flüssigkeit und stetigen Fortentwickelung darzustellen, die Geschichtserzählung so fortgeführt, daß die sich mit fortbewegende Betrachtung diesen Fluß der Begebenheiten lebendig abprägt. Dadurch wird das umfängliche Werk, das an sich schon eine Fundgrube leichter zugänglich gemachter geschichtlicher Wissensschätze ist, aus welcher jeder Gebildete, auch der gebildete Lehrer, mit bestem Erfolg für seine eigene gründliche Weiterbildung und für seine praktischen Bedürfnisse im Unterricht schöpfen kann, auch zu einer schönen, anziehenden Geschichtslektüre mit kernigem, gediegenem Gehalt gestaltet. Der Kultur und dem geistigen Leben der Völker sind umfassende und gründliche Artikel gewidmet, und in der Rundschau, die nicht sowohl durch die herkömmliche Periodeneintheilung, als durch sachlich gemachte Einschnitte vermittelt wird, fehlt keine irgend einflußreiche Begebenheit. Die gewandte pragmatische Behandlung und die Höhe der gesammten Geschichtsanschauung, welche auf christlicher Grundlage ruht (cf. Band V, Vorwort), machen das Werk entschieden zu einem der besten für unser Volk. — Bis zur sechzehnten Lieferung arbeitete Dr. Kriegk den Stoff zu seiner jetzigen Gestalt um, von der siebenzehnten Lieferung an bearbeitet Schlosser Alles selbst und Kriegk besorgt nur die Durchsicht des Manuskripts, um alle Uebereilungen und Ir-

ungen zu verhüten. -- Band I — IV behandeln das Alterthum, Band V — VIII das Mittelalter. Band IX erzählt die Geschichte der Osmanen bis zur Eroberung von Konstantinopel, die Geschichte der Deutschen bis zum Schlusse des Konzils zu Basel, die italienische und spanische Geschichte in der ersten Zeit des fünfzehnten Jahrhunderts und die Geschichte der Bildung und Literatur von 1350 — 1450.

2. Ferner die umfassenden, klassischen Werke von:

61. **F. C. Schlosser:** Weltgeschichte in zusammenhängender Erzählung, und: Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts und des neunzehnten bis zum Sturze des Kaiserreichs. Mit besonderer Rücksicht auf den Gang der Literatur. Sieben Bände. Dritte Auflage 1843 — 1848. Heidelberg, Mohr. (Komplet 26 Thlr. 2½ Sgr.) Mit vollständigem Namen- und Sachregister und Ergänzungen von Dr. **G. Weber**. Daselbst. Gratis.

62. **Fr. v. Raumer** *): Geschichte Europa's seit dem Ende des fünfzehnten Jahrhunderts. Erster bis siebenter Band. Leipzig, Brockhaus, 1838 — 1843. (20 Thlr. 12½ Sgr.) — Wird mit dem achten Bande vollständig.

63. **J. G. Eichhorn:** Geschichte der letzten drei Jahrhunderte. Sechs Bände. Dritte Auflage 1817, 1818.

64. **H. Luden:** Allgemeine Geschichte der Völker und Staaten. Alterthum und Mittelalter. Drei Theile. Jena, Frommann, 1824. (8 Thlr.) — Geist- und ideenreich.

65. **Heeren, Spittler, Buchholz** und **Ukert:** Geschichte der europäischen Staaten. (Bis zur dreiundzwanzigsten Lieferung vorgerückt.) Hamburg, Perthes. I. — XXIII. (96½ Thlr.)

3. Ferner die gediegenen Werke über das Mittelalter von:

66. Dr. **H. Leo:** Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters. Halle, 1830. (2 Thlr. 22½ Sgr.)

Ein eindringendes, schönes Werk in eigenthümlicher geschichtlicher Auffassung und Gliederung.

67. Dr. **F. Rehm:** Abriß der Geschichte des Mittelalters. Ein freier, vortrefflicher Auszug aus desselben Verfassers „Handbuch der Geschichte des Mittelalters (acht Theile in vier Bänden, jetzt auf 10 Thlr. herabgesetzt)". Kassel, Krieger, 1840. (Herabgesetzt auf 1 Thlr. 18 Sgr.)

Wohl das gediegenste Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters, mit objektiver, sehr präziser Darstellung, die auch Gemüth und Phantasie bedenkt, und nichts Bedeutsames übergeht. Unter dem Text kurze Quellenangaben.

68. **Rühs:** Geschichte des Mittelalters. Berlin, 1816. (4 Thlr.)

69. **Fr. Wilken:** Geschichte der Kreuzzüge. Vier Bände. Leipzig, 1807 — 1826.

4. 70. Ferner die Werke über die alte Geschichte (besonders der Griechen und Römer) von Bredow, Niebuhr („Römische Geschichte

*) Fr. v. Raumer's historisches Taschenbuch, zwanzig Jahrgänge. Leipzig, Brockhaus, 1830 — 1849, jetzt zu 18 Thlr.; jede Folge von zehn Jahrgängen zu 10 Thlr. zu haben.

bis zum Untergang des abendländischen Reichs". Herausgegeben v
Dr. M. Ister. Drei Bände. Berlin, Reimer, 1846 — 48. [6 Thl
und „Vorträge über alte Geschichte (Orient und Griechenland
herausgegeben von M. Niebuhr. Zwei Bände. Zweite Auflage. D
selbst, 1847 — 48. [4 Thlr.]), Schlosser, Luden, Heeren, F
von Raumer („Vorlesungen über alte Geschichte". Zwei Bän
Zweite Auflage. Leipzig, Brockhaus, 1847. [$5\frac{1}{3}$ Thlr.]), Otfried Mü
ler („Geschichten Hellenischer Stämme und Städte". Zwe
Ausgabe von F. W. Schneider. Drei Bände. [Orchomenos. Mini
Dorier]. Mit vier Karten. Breslau, Max und Comp., 1844. [9 Th
$12\frac{1}{2}$ Sgr.] Und: „Kleine deutsche Schriften über Religio
Kunst, Sprache und Literatur, Leben und Geschichte d
Alterthums". Herausgegeben von E. Müller. Bis jetzt zwei Bänd
Daselbst, 1847 — 48. [6 Thlr.]) u. A. m.

5. Ferner die vorzugsweise staatsgeschichtlichen Werke:

71. **J. v. Müller**, Kanzler: Vierundzwanzig Bücher allgemeiner G schichten, besonders der europäischen Menschheit (bis 1783): herausgegeb von des Verfassers Sohne **J. G. Müller**. Stuttgart, Cotta, 1839. (2 Thl 20 Sgr.) Taschenausgabe in vier Bänden. Daselbst, 1845. (2 Thlr.)

Mit großartigem Diplomatengeist, kurz und kraftvoll im Lapidarstil geschriebe voll festen, klaren Urtheils.

72. **K. H. L. Pölitz**, Professor: Weltgeschichte für gebildete Lese Vier Bände; und ein Band Fortsetzung bis 1838 von Professor **Bülau** dem Herausgeber der jährlich erscheinenden „neuen Jahrbücher de Geschichte und Politik". (Derselbe Verlag.) Leipzig, Hinrichs, 183 (5 Thlr.)

Mit vorzugsweise zahlreichen Einzelheiten im politischen Leben der Staaten.

Von demselben Verfasser:

Kleine Weltgeschichte für höhere Lehranstalten. Siebente Auflage, 183 Daselbst. (1 Thlr.)

73. Dr. **C. v. Rotteck**, Professor: Allgemeine Geschichte vom Anfang de historischen Kenntniß bis auf unsere Zeiten. Für denkende Geschichtsfreunde. Sechzehnte Ausgabe, mit den vollständigen Ergänzungen bis auf di neueste Zeit von Dr. **K. H. Hermes**. Zwölf Bände. Braunschweig, We stermann, 1847. ($13\frac{1}{6}$ Thlr.) — Die Taschenausgabe in zwölf Bän den, welche die unveränderte siebenzehnte Auflage bildet, kostet nur 11 Thlr. — (Die Ergänzungen von Hermes sind als „Geschichte der letzten fünfundzwanzig Jahre" in fünfter Auflage in drei Bänden zu 5 Thlr. 12 Sgr. in gleichem Verlage 1846 erschienen.) — Auch C. v. Rotteck's Sohn, Dr. H. v. Rotteck, hat die „allgemeine Geschichte" durch eine zu allen Auflagen hinzuzunehmende „Geschichte der neuesten Zeit", enthaltend die Jahre 1815 — 1840, fortgesetzt. Stuttgart, Scheible u. 1844. Mit Stahlstichen. (Zwei Bände 4 Thlr.) — Von C. v. Rotteck ist noch das populärere Werk vorhanden: „Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände" (bis 1831). Nach dem größeren Werke. Vier Bände.

Zweite Ausgabe. Stuttgart, Scheible ꝛc., 1842. (2½ Thlr.), sowie dieselbe „im Auszuge für das deutsche Volk“. Zwei Bände mit vier Stahlstichen. Braunschweig, Westermann, 1846. (2 Thlr.)

C. v. Rotteck's Werke sind vom vorwaltend staatsrechtlichen Gesichtspunkte aus, in einem dem Geiste des Jahres 1789 verwandten Sinne geschrieben.

6. Ferner mit überwiegender Beachtung der Kulturgeschichte:

74. Dr. **C. E. Vehse**: Die Weltgeschichte aus dem Standpunkte der Kultur und der nationalen Charakteristik. Zwei Bände. Dresden, Walther, 1842. (50½ Bogen. 5 Thlr. Auf Velinpapier.)

Dieses schöne Werk, worin vorzugsweise die Kultur und das nationale Leben der Völker zum leitenden Prinzip genommen ist, auf welches gegenwärtig im höheren Geschichtsunterricht ein besonderer Nachdruck gelegt wird, scheint leider nicht die vermittelte Aufnahme gefunden zu haben, welche es so sehr verdient. Es nimmt natürlich die politischen Welthändel in ihren Grundzügen mit in die Darstellung auf, aber es entfaltet so recht eigentlich die geistigen und sittlichen Momente, die intellektuellen und moralischen Höhenpunkte der bedeutsamen Kulturvölker alter und neuer Zeit, wie kaum noch ein anderes der bekannteren Geschichtswerke, die nicht geradezu die Kulturgeschichte enthalten wollen. — Das Werk ist aus Vorlesungen im Winter 1841/42 vor einem gewählten, gebildeten Publikum entstanden, ren Druck hinterher begehrt wurde. Dem Alterthum und dem Mittelalter sind je 10 Vorlesungen, der neueren Zeit sind 21 Vorlesungen zugetheilt. Das Werk ist sehr zu empfehlen.

7. Ferner zur Geschichte der neuesten Zeit:

75. Dr. **W. Wachsmuth**, Professor: Das Zeitalter der Revolution. Geschichte der Fürsten und Völker Europa's seit dem Ausgange der Zeit Friedrich's des Großen. In sechs Bänden, von denen bis 1848 vier erschienen sind. Leipzig, Renger, 1846 — 1848; in 23 Lieferungen à ⅓ Thlr.

Ein gediegenes, tief in die Würdigung der Verhältnisse eingehendes, anziehend geschriebenes Werk, das jedem Gebildeten zu einem freien, richtigen Blicke über diese Zeitperiode verhilft und viele Einzelzüge enthält. Weit über die Grenzen bloßer äußerer politischer Händel hinaus führt dasselbe auch in die inneren Zustände der europäischen Staaten in den verschiedenen Zeitabschnitten klar und lehrreich ein. Die Bände schließen mit den Jahren 1793, 1797, 1802, 1815, 1830 und der Jetztzeit ab. Der vierte Band schildert die Kämpfe gegen Napoleon und dessen System. — Es ist eine eben so dankbare als lehrreiche Arbeit, dieß Werk mit A. Alison's „Geschichte Europa's seit der ersten französischen Revolution. (Deutsch von Dr. L. Meyer. Sechs Bände, bis zum Jahr 1846 erschienen. Leipzig, Wigand. 9 Thlr.), sowie mit B. G. Niebuhr's „Geschichte des Zeitalters der Revolution“ (zwei Bände. Hamburg, Rauhes Haus, 1845. 4 Thlr.) zu vergleichen.

76. **Ernst Münch**, Bibliothekar und Professor: Allgemeine Geschichte der neuesten Zeit (1815 — 1830). Sieben Bände. Mit Supplementbänden von Dr. **Franz Kottenkamp**. Stuttgart, Scheible ꝛc., 1838. (Jetzt 2 Thlr. 15 Sgr.)

Ruhig, würdig, freimüthig und klar geschrieben, ohne Servilität gegen irgend eine der Parteien, deren innere Geschichte offen gelegt wird, schließt sich das Werk an die von Becker, Pölitz, Rotteck und Andere an, und flicht in das Gewebe der Kabinets- und Kongreß-Geschichte und der großen Staatsverhandlungen allenthalben biographisch die hervorstechendsten Zeitgenossen mit ihren Vorzügen und Gebrechen ein.

Dadurch wird das Ganze zu einem höchst anziehenden, lebendigen Spiegel der Ze deren wichtigste Fragen, namentlich die des konstitutionellen Systems, stets im Vo dergrunde gehalten werden. Den Staaten, welche die wichtigste Rolle gespielt, auch am meisten Aufmerksamkeit geschenkt.

77. Dr. **Robert Hase:** Geschichte der neuesten Zeit. Vom Sturze Nap leon's bis auf das Jahr 1846. Jena, Mauke, 1847. 550 Seiten. (1 Thl

Nach ausführlicheren Werken über die neueste Geschichte, namentlich nach de oben genannten von Hermes, gearbeitet, will dieß faßlich geschriebene Buch ei Ergänzung des gewöhnlich mit dem Jahre 1815 abgebrochenen geschichtlichen Sch unterrichts sein. Auf Original-Quellenstudium und auf Ermittelung neuer Gesicht punkte verzichtend, sollen in dreißig und mehreren Abschnitten die wichtigeren un nahegelegeneren Begebenheiten aus der Zeit von 1814 — 1846 dem Nichtgelehrt gut verständlich erzählt werden. Auch Lehrern, welche auf größere Vollständigkeit un auf Verfolgung des inneren diplomatischen Getriebes verzichten, kann das Buch ma nigfach nützen, und ihnen in der Hauptsache die Werke von Hermes, Münch un K. A. Menzel — wenn auch bei Weitem nicht ersetzen, doch eher entbehrlich mache — Den Stoff bilden besonders die Verhandlungen auf den Kongressen (zu Wie Aachen, Karlsbad, Troppau, Laibach, Verona), die Revolutionen in den südeuropä schen Ländern, die Wirren in Frankreich, die Losreißung Brasiliens, der Petersburg Truppenaufstand, die Revolutionen und Kriege seit 1830 in verschiedenen Ländern un die kirchlichen Wirren in Deutschland, verflochten mit den politischen Rechtsstreiti keiten und den revolutionären Bewegungen der neuesten Zeit. Den Schluß bild Deutschlands Lage 1844 — 1846.

[Denselben Gegenstand führen weiter fort, obwohl in anderer Weise und zu an deren als bloßen Belehrungs-Zwecken:

Dr. **Fr. Kottenkamp's** neueste Weltbegebenheiten. Nach authentische Quellen. Erster bis zwölfter Theil. Stuttgart, Rieger, 1848. (à 1/4 Thlr. (Mit den Pariser Februar-Ereignissen und deren Anlässen 1848 beginnend.]

78. Dr. **K. Hagen's**, Professor: Geschichte der neuesten Zeit; vom Sturz Napoleon's bis auf unsere Tage. In übersichtlicher Darstellung. In Liefe rungen à 6 Sgr. Braunschweig, Westermann, 1848. (Es sollen zwe Bände zu circa 4 1/3 Thlr. werden; bis jetzt sechs Lieferungen.)

[**C. Th. Bäckel's** Geschichte der neuesten Zeit in Biographieen un Charakteristiken. In circa zwölf Bändchen. 16. à 2 Sgr. Leipzig, Brüg gemann, 1848.]

79. **C. Kleinpaul's** Geschichte der letzten zwei Hundert Jahre (164 bis heute). [Bis jetzt drei Lieferungen, welche bis zum Ende der deutsche Befreiungskriege reichen.] Barmen, Sartorius, 1847, 1848. (319 Seiten 1 1/3 Thlr.)

Aus Vorträgen vor einem gemischten Publikum entstanden, trägt dieß Buch ei freieres Gepräge, als die für's Studium berechneten zu haben pflegen. Ohne sic durch den strengen Pragmatismus beschränken zu lassen, hat der Verfasser eine Mo saikarbeit gestaltet, in der viele pikante Züge, welche eher in Memoiren als in ein allgemeine Geschichte gehören, und Fürsten, Minister oder sonst hervorragende Per sonen in ihrer Größe oder auch in ihrer unadeligen Gesinnung zeigen, angebracht sind Dabei waltet oft ein feines, schlagendes, doch seltener ein tiefer greifendes, allgemei neres Urtheil. Es fehlt deßhalb nicht an Stellen, die einer größeren Wahrheit be dürftig sind, und die bei noch sorgfältigerer Benutzung der klassischen Geschichtswerk

in anderes Kolorit bekommen mußten. Aber als anziehende Lektüre, in der viele kleine, interessante Daten zur Würze benutzt sind, welche Pinselstriche zu manchem biographischen Bilde liefern, kann das Buch wohl dienen.

IV. Umfangreichere, der biographischen Bearbeitung der allgemeinen Geschichte gewidmete Werke, welche dem Lehrer nicht bloß reichsten Stoff zur Präparation geben, sondern auch die speziellsten Einblicke in das Leben der Heroen und Repräsentanten des Volksgeistes und der Zeiten gewähren, sind vornehmlich folgende:

80. Die Weltgeschichte in Biographieen. Von Dr. **K. W. Böttiger**, Professor. Berlin, Duncker und Humblot, 1839— 1843. (13 Thlr. 22½ Sgr.)

Diese ausgezeichnete, historische Bildergallerie enthält einen erstaunlichen Schatz mit größtem Fleiß und wahrer Meisterschaft bearbeiteter Lebensbilder. Aus allen Zeiten und Völkern sind in Einzel- oder Doppelbildern die berühmtesten Charaktere, Männer und Frauen, Fürsten, Helden, Staatsmänner, Gelehrte, Dichter, Künstler, Glaubensvertheidiger und Glaubensspötter mit glücklichem Takt gewählt, mit Wärme und Lebhaftigkeit fest und sicher gezeichnet, und mit reicher, gründlicher Sachkenntniß und einem daraus herfließenden, selbstständigen, geschichtlichen Urtheil auch in innere Beziehung gebracht. Weltgeschichtliche Uebersichten, die, je näher sie der Neuzeit stehen, immer vollständiger werden, vermitteln wie diese Verkettung, so den Total-Rundblick und die stete Orientirung auf dem Gebiete der einzelnen Zeiträume, so daß auch in dieser Beziehung der Leser nicht im Stich gelassen wird, was sonst bei bloßen Biographieen nicht fehlen würde. Das Werk ist in der That eine reiche Fundgrube; und wenn auch nicht alle Bilder mit größter Ausführlichkeit und all den Einzelheiten einer isolirten Lebensgeschichte behandelt sind, so fehlt den präponderirenden Charakteren (namentlich auf dem Gebiet des Staatslebens) doch auch diese in der Regel nicht, und man verschmerzt über der hohen Brauchbarkeit des Werks für den ausführlichern Unterricht im Ganzen leicht einige Kürzungen, so wie einige Seltsamkeiten in der Folge und Zusammenstellung mancher Persönlichkeiten. Das Werk ist der weitesten Verbreitung um so mehr werth, da es aus tüchtiger, deutscher Gesinnung stammt; leider aber für die zu theuer, denen es am ehesten nützt. Wenn doch etwa hundert der bedeutendsten Charaktere daraus apart zu haben wären!

81. Geschichtsbilder. Ein Handbuch zur Belebung des geographischen Unterrichts und für Gebildete überhaupt; zunächst als Erklärung zum Schulatlas der neueren Erdkunde, von Dr. **C. Vogel**, Direktor. Leipzig 1845. (556 Seiten. 2 Thlr.)

Dieser schöne Bildersaal ist zunächst bestimmt, die historischen Randzeichnungen des Schulaltas von demselben Verfasser zu deuten und zu beleben, um die Assoziation der Geschichte mit der Geographie dadurch

in Unterricht und Leben fruchtbar zu vermitteln. Der Gedanke ist vo trefflich durchgeführt, so zwar, daß vielfach wortgetreue Entlehnung aus guten Geschichtsschreibern vorkommen, doch ohne den Guß und Ge des Ganzen zu alteriren. Vielmehr ist es ein Wehen der Begeisterun das durch das ganze Buch zieht, ein Enthusiasmus für alles Große u Herrliche, für Helden und Staatsmänner, Dichter und Gelehrte, Mal und Baukünstler in allen Ländern Europa's. In fast poetischer Gehobe heit der Darstellung, gewürzt mit mancherlei Poesieen, ist eine Art e ropäischer Walhalla errichtet, worin zwar auch der allgemein bekannte Größen, doch aber auch viele minder oft anderswo geschilderte mit au gestellt sind. In sehr frischer, anregender Auffassung des Gedanken wird aus dem Vorzüglichsten aller Länder und Zeiten Europa's — jedo mit Ausschluß der alten, klassischen Zeit — eine Mosaik von Glan bildern komponirt, die jedem Lehrer höchst willkommen sein muß. — Di Art der äußern Bearbeitung des Werkes ist folgende: Aus neun euro päischen Staatengebieten, nämlich aus den deutschen Bundesstaaten Frankreich, Großbritannien und Irland, den Niederlanden, Scandinavien Rußland, der pyrenäischen Halbinsel, Italien und der Balkan-Halbinsel sind erst kurze geographische Ueberblicke und demnächst gedrängte Ue berblicke der Geschichte dieser Staatengebiete in ihren hauptsächlichsten Zügen vorangestellt. Dann folgen die spezielleren Lebensschilderungen in Auszügen aus andern Werken, Zusammenfassungen des andern Orts Gesagten, nach gewissen Kategorien geordnet. Ueberall sind es die größ ten und ausgezeichnetsten Personen, die wahrhaften Ehrenmänner, bei denen bald länger, bald kürzer mit Hervorhebung ihrer Glanzseite ver weilt wird. Deutschlands Ehrentempel wird mit Fürsten, Helden, Staatsmännern, Dichtern, Philosophen, Gelehrten, Künstlern, Gewerb treibenden, Menschenfreunden geziert. (Albrecht der Bär. Conrad von Meißen. Heinrich der Löwe. Otto v. Wittelsbach. Friedrich VI. v. Ho henzollern. — Frundsberg. Wallenstein. Bernhard v. Weimar. — Fürst v. Schwarzenberg. Blücher. Trautmannsdorf. Kaunitz. Harden berg. — Gellert. Klopstock. Wieland. Göthe. Schiller. — Luther. Kopernikus. Kepler. Thomasius. Winkelmann. — Herder. Fichte. Schelling. Hegel. — Herschel. Werner. — Schleiermacher. Wolf. Niebuhr. Humboldt. Ritter. Grimm. — Dürer. Kranach. Mengs. Cornelius. Schadow. Dannecker. — Händel. Haydn. Mozart. Bee thoven. — Gutenberg. O. v. Guerike. Sennefelder. Frauenhofer. — A. H. Franke. v. Rochow. Zeune. Pestalozzi u. v. A.) Aehnlicher Weise die übrigen Staaten, so daß bald das Heldenthum, bald das Künstler- und Dichterleben (z. B. bei Italien), bald die Gelehrsamkeit u. dergl. den Mittelpunkt bildet, um den sich die andern Bilder gruppi ren. — Wie so ganz anders ist eine solche Gallerie mit Lebenszü gen, Aussprüchen großer Geschichtsschreiber und Dichter, im Vergleich gegen bloß registerartige Angaben in so vielen geschichtlichen Werken.

Jene allein giebt Saft und Leben und vermag zu begeistern, wie sie denn aus begeistertem Herzen geschrieben ist, nicht zunächst für die Schule, und darum nicht in ängstlicher Beachtung der chronologischen Folge der Bilder, sondern für Gebildete aller Stände. — Unter den benutzten Werken sind die von Böttiger, E. M. Arndt, Pfister, Fr. v. Raumer, Schlosser, Ranke, Stenzel, Menzel, Wachter, Leo, Wilken, Schmidt, Wachsmuth, Hazlitt, Lappenberg, Dahlmann, Geyer, Hammer u. v. A.

82. Hülfsbuch beim Unterricht in der allgemeinen Geschichte. Oder: Historische Bilder. Darstellung der denkwürdigsten Ereignisse und ausgezeichnetsten Personen der Weltgeschichte. Von Dr. C. C. Hense. Erster Band: Alte Geschichte. Zweiter Band: Die Zeit von den ersten römischen Kaisern bis zum Tode des Hohenstaufischen Kaisers Friedrich II. Eisleben, Reichardt, 1839 — 1840. (Herabgesetzt auf 1⅓ Thlr.)

Diese im Allgemeinen sehr gelungenen, alle Anerkennung verdienenden Darstellungen beschränken sich nicht auf Biographieen und ihnen vorausgeschickte Uebersichten, sondern ziehen viele Züge aus dem Volksleben und aus den Volkskämpfen in ihren Kreis, und gewähren dadurch den willkommensten Stoff, für angehende Jünglinge Saft und Leben in den Geschichtsunterricht zu bringen. Der Verfasser, der weniger eigenfrei gearbeitet, als nur mit Geschick gesammelt und mosaikartig das ihm zweckmäßig Scheinende zusammengefügt hat, stützt sich theils auf die gediegensten Werke der größten Geschichtschreiber, theils unmittelbar auf die Quellen, und weiß in anziehender, oft begeisterter Sprache, plastisch und frisch seinen Stoff gut zu runden und zu beleben. Nur die Abschnitte Jesus Christus, die Apostel, Stephanus, Paulus, Johannes und Petrus, die außer den Bildern aus der orientalischen, griechischen und römischen Geschichte in den ersten Band aufgenommen sind, und wobei Hegel's, Hase's, Ammon's ꝛc. Werke neben denen von Neander und den Evangelisten benutzt sind, färben sich im Totalkolorit merklich anders, als das Bild, was die Evangelisten und Neander davon gewähren. In zahlreichen Noten werden allerlei noch nicht festgestellte oder doch oft angezweifelte Data angemessen besprochen. Man muß das Werk in Vieler Händen wünschen, obschon die Vervollständigung mancher Parthieen nur in den angezogenen Werken von Leo, Becker, Schlosser, Niebuhr, Böttiger, v. Raumer, Wilken, Gibbon ꝛc. gewonnen werden kann, die nicht alle in den Händen derer vermuthet werden können, welche diese historischen Bilder gebrauchen möchten.

83. P. W. Oethier: Weltgeschichte in Biographieen. Erste Abtheilung: Geschichte der alten Welt in ausführlichen Biographieen, oder Leben und Wirken der berühmtesten und edelsten Männer des Alterthums. Ein methodisch-geschichtliches Lesebuch für die Jugend ersterer und mittlerer Bildungsstufe. Zweite Ausgabe. Zwei Bände. Leipzig, Köhler, 1839. (2 Thlr.)

Enthaltend: I. David, Brutus, Miltiades (Leonidas, Themistocles, Aristides und Simon), Perikles, Alcibiades, Sokrates, Epaminondas, Demosthenes, Alexander der

Große und Hannibal. II. Scipio Aemilius, Kornelia und ihre Söhne, die Gracchen Marius und Sulla, Cicero, Pompejus (Crassus. Cäsar), Antonius (Lepidus, Octavian), Jesus Christus. Mark-Aurel, Aurelian, Konstantin der Große; der heilig Augustin und Attila. — Die Darstellung ist frisch, angemessen und gut.

84. **Th. Dielitz:** Hellas und Rom. Erzählungen aus der Geschichte de Alterthums. Für die Jugend bearbeitet. Mit Bildern. Berlin, Winkelmann, 1841. (1 Thlr. 7½ Sgr.) — Vergleiche oben Althaus „Weltgeschichte für die Jugend" Nro. 8.

85. **K. F. Becker's** Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend Herausgegeben von **F. A. Eckstein**. Drei Theile mit 15 Stahlstichen. Acht Auflage. Halle, Waisenhaus, 1848. (910 Seiten. 2⅔ Thlr.) — Hierzu als vierter Theil: „Die Perserkriege." Nach Herodot von **F. A. Günther**. Daselbst, 1842. (1 Thlr.)

86. **Linette Homberg:** Biographieen berühmter Griechen, in genauer Verbindung mit der gleichzeitigen Geschichte Griechenlands. Nebst ausführlichen Nachrichten über Erziehung, häusliches Leben, Stellung der Frauen, Sitten, Poesie, Kunst u. s. w. bei den Griechen. Erster Band: Jonier. Crefeld, Funke, 1840. (555 Seiten. 1 Thlr. 20 Sgr.)

Aeußerlich erscheint der gesammte, in weit ausgesponnener, zum Theil sehr sentimentaler Darstellung behandelte Stoff nur an die Biographieen von Solon, Themistokles, Perikles, Alkibiades und Sokrates geknüpft, doch ist nicht nur, wie schon der Titel angiebt, auch die zusammenhangende Darstellung der Geschichte Griechenlands damit zugleich verwebt, sondern es sind auch die Biographieen sämmtlicher hoch hervorragender Jonier, zumal derer mit in die ununterbrochene Erzählung eingelegt, welche die griechische Kultur weiter gefördert haben. Z. B. die Pisistratiden, Aristides, Leonidas, Aspasia, Nikias, Demosthenes, die Philosophen Plato, Aristoteles und mehrere Andere. Für den Gebrauch ist das äußerlich etwas unbequem. Die Verfasserin hat der plastischen und dramatischen Kunst, der Malerei, den Sitten, dem Leben, der Stellung der griechischen Frauen ziemlich ausführliche Abschnitte gewidmet, und durch Auszüge aus klassischen griechischen Schriftstellern, wie aus deutschen Klassikern das Ganze belebt. — Von derselben Verfasserin sind noch „Erzählungen aus der Geschichte der Menschen" ein Lesebuch für Kinder, zur Weckung des historischen Sinnes. Berlin, Enslin, 1846. (11¼ Bogen. 15 Sgr.) und „Griechische Heroensagen." Für die Jugend erzählt. Mit drei Stahlstichen. Leipzig, Hinrichs, 1847. (203 Seiten. 25 Sgr.) erschienen.

V. Außer den vornämlich zu bildender historischer Lektüre bestimmten Schriften aus früheren Jahrzehenden, wie von K. F. Lossius („moralische Bilderbibel", fünf Bände mit Kupfern), C. F. Schulze („historischer Bildersaal, oder Denkwürdigkeiten aus der neueren Geschichte", sechs Bände), Dr. G. L. Jerrer („Weltgeschichte für Kinder", zwei Bände), verdienen unter den neueren erwähnt zu werden:

87. Dr. **C. L. Roth** (Direktor): Lesebuch zur Einleitung in die Geschichte, nach den Quellen. Erster bis dritter Band, erstes und zweites Heft. (Der erste Band auch unter dem Titel: Griechische Geschichte von Lykurgus bis zum Tode Alexanders des Großen. Zweite berichtigte und

durch eine Uebersicht der Geschichte nach Alexander's Tode bis um's Jahr 200 vor Christus vermehrte Auflage. Nürnberg; Geiger, 1849. 42 Bogen. (1½ Thlr.) Nürnberg, Geiger und Stein, 1840—1849. (4 Thlr. 17½ Sgr.)

Dieß lehrreiche Werk gruppirt die alte Geschichte meist um Männer (Lykurg, Dejoces, Solon, Cimon, Perikles, Sokrates, Plato, Alexander) und um Hauptbegebenheiten (Perserkriege, peloponnesischer Krieg), und legt in ausführlicher, sehr sorgfältiger Darstellung, wobei Schwierigkeiten, wie die Darstellungen der inneren griechischen Kämpfe und des heidnischen Lebens, gewandt überwunden werden, Alles so klar dar, daß dadurch trefflich auf ein gründliches Studium der Geschichte vorbereitet wird. Es ist eine auf die Quellen selbst gestützte, durch Auszüge und Einflechtung wörtlicher Uebersetzungen schöner Stellen belebte, vorzügliche Arbeit, welche wegen ihrer steten Mitbeachtung der Religions-, Kultur- und Literaturgeschichte ein so vollständiges, nicht durch einseitige Lobpreisung oder rigoröse Verbannung heidnischer Größe gestörtes Bild des alten Lebens gewährt, wie es der Schulunterricht selten vermag. Ein großer Vorzug dieses Buches ist, daß es beim Schüler die richtige Stellung zum Christenthum würdig vermitteln hilft. Der dritte Band geht vom Uebergang Cäsar's über den Rubico bis zum Untergang des Freistaats. Leider ist beim ersten Band die griechische Vorgeschichte übergangen.

88. **G. Pfizer:** Geschichte der Griechen für die reifere Jugend. Mit Titelbild. Stuttgart, Liesching, 1847. (470 Seiten. 2 Thlr.)

Der Verfasser hat es sich zur Aufgabe gemacht, nicht bloß die nächsten Aeußerlichkeiten der griechischen Geschichte, Kriegsszenen, Schlachten oder einzelne Charaktere zu schildern, sondern gleichzeitig und vor allen Dingen dabei in das reiche innere Leben der Griechen einzudringen, ihre Verfassung, Politik, Kultur, Sitten darzustellen und dadurch ein frisches, detaillirtes, die gewecktere Jugend anziehendes Bild des griechischen Lebens zu gestalten. Mit vieler Gewandtheit sind die Worte der großen griechischen Geschichtsschreiber selbst verwebt, deren Ungleichheiten in der Ausprägung geebnet und damit eine geistige Mosaik des Trefflichsten, Edelsten und Größten komponirt, welche jugendlichen Kräften ohne Zweifel Lust machen muß zum weiteren Studium des griechischen Lebens. Aeußerlich erscheint das Werk als Lesebuch, es ist aber viel mehr. Es verfolgt vom ersten Auftreten an die Griechen, ihre Weltanschauung und Mythologie mit so viel Sorgfalt und Klarheit, die ältesten, interessantesten Sagen mit so anschaulicher Darstellung, zugleich zur Kritik anleitend, ohne den Zauber der Mythe zu stören, es belehrt so anziehend über die Verfassungen, deren Gegensätze und Einfluß aufs Volksleben, über die Gesetzgebungen, das äußere und innere Staats-, Kriegs- und Kolonialwesen, über Amphyktionie, Orakel, Anläſſe zu den größten Kämpfen, deren Verlauf und Folgen, über Helden, Weise, Redner, Staatsmänner u. s. w., daß kaum noch ein zweites Buch vorhanden ist, worin dieses Alles

eben so schön und mit Blicken auf das ganze Leben durchgeführt ist. Da Werk ist in gleichem Maaße belehrend, anregend und interessant, zuma da in das Leben großer Griechen (Lykurg, Solon, Aristomenes, Pisi stratus, Miltiades, Aristides, Themistocles, Leonidas, Cimon, Perikles Alcibiades, Epaminondas, Socrates, Plato), da wo sie als Leiter große Begebenheiten oder Richtungen auftreten, charakteristische Züge ihrer gei stigen Stellung eingeflochten sind. Wenn auch der politischen Geschicht die meiste Beachtung zugewendet ist, so bildet doch die überall eingelegt Kulturgeschichte ein sehr wesentliches, bedeutsames Moment. (Siehe das 26. Kapitel.) — Zum Schluß sind in kurzen Zügen die Schicksale der Griechen nach dem Verluste ihrer Selbstständigkeit, 146 vor Christo, bis zur neuen Gründung eines griechischen Königreichs dargestellt. —

89. **Heinrich Meuser:** Erzählungen aus der Geschichte des Alterthums. Ein Lesebuch für die Jugend. Mit Vorwort von Dr. **J. W. Schäfer**. Bremen, Schünemann, 1847. (506 Seiten. 1¼ Thlr.)

90. **Fr. Th. Vernaleken:** Geschichtliches Lesebuch für die Jugend. Drei Theile. St. Gallen, Huber u. C., 1846. (1⅓ Thlr.)

Erster Theil: Sagen, Geschichten und Zustände des heidnischen Alterthums mit einer Uebersicht der alten Staatengeschichte. Zweiter Theil: Geschichten, Züge, Dichtungen aus dem Mittelalter und der Reformationsperiode. Dritter Theil: Geschichtsbilder und die Staatenverhältnisse der neuen Zeit. — Dieß Buch hat nicht vorzugsweise geschichtliche, sondern sprachunterrichtliche Zwecke. (Vergleiche Nacke „pädagogischer Jahresbericht", 1846, Artikel: Geschichte, Seite 206; und Dr. Wagner's nicht ganz günstige Rezension: Allgemeine Schulzeitung, 1847, Nro. 85.)

91. Dr. **K. F. W. Lanz:** Historisches Lesebuch, enthaltend Erzählungen und Schilderungen aus den Quellenschriftstellern. Erster Band: Erzählungen aus der alten Geschichte. Zweiter Band: Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters. Leipzig, Engelmann, 1838. (52½ Bogen. 3 Thlr. 3¾ Sgr.)

Ein sehr schätzbares Buch, zunächst für solche Schüler geschrieben, welche später die Quellenschriftsteller selber lesen. — Der erste Band enthält 23 Erzählungen aus der griechischen Geschichte (nach Pausanias, Herodot, Thucydides, Xenophon, Plutarch und Arrian) und 25 aus der römischen (nach Livius, Plutarch, Polybius, Sallust, Cäsar, Tacitus u. A.), — alle höchst anziehend, mit antiker Einfachheit und Anschaulichkeit, theils nach vorhandenen Musterübersetzungen, theils direkt nach den mustergültigen Quellen bearbeitet. Partieen, wobei nicht klassische Quellenschriftsteller benutzt werden konnten, sind lieber ganz weggelassen. — Der zweite Band enthält 65 Erzählungen, unter denen grundsätzlich aus allen Völkern und Zeiträumen — ausgenommen die Deutschen, sowie die außereuropäischen (ohne die ungläubigen) Völker und die nordischen seit den Kreuzzügen — meist aus ebenfalls

mustergültigen Quellen entschöpfte Darstellungen vorkommen. Gewöhnlich kommt in unsern Schulanstalten aus dem Mittelalter überwiegend nur das vor, was in direkter Beziehung zur deutschen Geschichte steht; hier wird nun der Blick ringsum geworfen und es werden deßhalb auch Begebenheiten und Verhältnisse nach mittelalterlichen Autoren erzählt, welche gewöhnlich in der Schule ganz unbeachtet bleiben müssen. Der Verfasser wollte gerade solche Darstellungen als Ergänzung des Schulunterrichts geben. Daher z. B. Erzählungen von den Gothen nach Jornandes, von den Longobarden nach Paul Warnefried, von den Mauren nach Conde, von den nordischen Völkern nach Snorro Sturleson, aus der Geschichte der Kreuzzüge nach Wilhelm von Tyrus und Hugo Plagon, aus der Geschichte der Kämpfe in Frankreich und England (nach Froissart) und Italien (nach Villani, Macchiavelli) 2c. — Es kann dieß Werk namentlich noch ganz vortrefflich dazu dienen, um Geschichte gut erzählen zu lernen.

92. **C. F. Kalm:** Geschichtsbilder. Darstellung der größten Ereignisse und ausgezeichnetsten Personen aller Zeiten, verfaßt von den berühmtesten Geschichtschreibern, gesammelt und herausgegeben. Zweite vermehrte Auflage. Eisleben, Reichardt, 1849. (428 Seiten. 20 Sgr.)

Die neue Auflage hat die Zahl dieser Bilder auf 55 erhöht, dabei 30 aus der Neuzeit. Die meisten sind aus den Werken von Bredow, v. Rotteck, Luden, Wilken, J. Voigt, J. v. Müller, v. Raumer, Ranke, E. Münch, Fr. v. Schiller, Leo, Lamartine, Varnhagen v. Ense, A. Schmidt und Anderen chrestomatisch entlehnt, nur einige sind von Hense, Nösselt, Cannabich. Die fließende und gewandte, ja zum Theil glänzende Darstellung (vergleiche Frau Roland von Lamartine) macht sie der Aufmerksamkeit sehr werth, wenngleich manche Nummern etwas kurz abgebrochen sind. — (Vergleiche damit: „Historisches Lesebuch. Eine Reihe geschichtlicher Gemälde aus den Werken der anerkanntesten deutschen Historiker. Für die reifere Jugend. Drei Bände. 16. Coesfeld, Riese, 1847.“ 85½ Bogen. 2¼ Thlr.)

93. Neue Bibliothek der Unterrichtslektüre zur Ergänzung des häuslichen und Schulunterrichts für die Jugend beiderlei Geschlechts. Herausgegeben von Dr. **Friedrich Richter** in Magdeburg. Erste Abtheilung: Geschichte, erster bis vierter Band. Berlin, Richter, 1845—1847. (1⅔ Thlr.)

Das erste Bändchen enthält die „Geschichte der westasiatischen Länder und Macedoniens bis zur Ausbreitung der römischen Herrschaft, — das zweite Bändchen: die Geschichte der griechischen Staaten bis zum Tode Alexanders des Großen, — das dritte Bändchen die Geschichte der Römer von Romulus bis Augustus, — das vierte Bändchen: die römische Kaisergeschichte von Augustus bis Romulus Augustulus. — Dem Werkchen hat des Abt Fleury „Histoire racontée aux enfans“ zum Grunde gelegen. — Die Idee, Geschichtsparthieen, auf welche der Schulunterricht nicht genauer eingehen kann, zu angemessener häuslicher Lektüre zu bearbeiten, ist ganz gut. Die vorliegende Bearbeitung ist aber keineswegs durchgängig glücklich genug. Sie bietet zwar eine im Ganzen edle und leichte, aber häufig mit unerwünschten Expektorationen (z. B. im ersten Bändchen über das Laster des Müssigganges, über die Entbehrung eines Spielgenossen und dergleichen) durch-

zogene Lektüre, und erzählt meistens so kühl hin, daß man sich nicht zu viel Nutzen von ihr versprechen darf. Ferner sind Gegenstände in dieselbe hineingenommen (z. B. im ersten Bändchen archäologische Beschreibungen antiker Baudenkmäler), welche solchen Kindern, die an der hier gewählten Darstellung sich noch nähren müssen, viel zu fern liegen. Vielleicht sind diese auch noch nicht einmal so weit, daß sie die fremdsprachigen Sätze, die ab und zu (z. B. im vierten Bändchen) eingemischt sind, selbst sogleich übersetzen können. Wie nahe es auch lag, der christlichen Jugend den antiken Geschichtsstoff so darzubieten, daß die göttliche Providenz aus der Geschichte der alten Völker hervorblickte, so ist doch im Gegentheil Alles, was diesen Zwecken dienen könnte, so gut wie weggelassen. Namentlich in der römischen Geschichte vermißt man davon sehr viel. — Daneben verdient die verständliche, ziemlich anziehende Sprache in manchen Parthieen und die Einwebung mancher passender, die jugendliche Phantasie belebender Einzelheiten, Anerkennung. — Das erste Bändchen ist vom Direktor Fr. Schubart, früher an einer höheren Töchterschule in Berlin, jetzt in ähnlicher Stellung in Erfurt, geschrieben, von demselben, der sowohl die Abhandlung über den Geschichtsunterricht in der ersten Auflage des „Wegweisers", als auch ein „Elementar-Lehrbuch der Weltgeschichte für mittlere Klassen weiblicher Bildungsanstalten" (Berlin, Hayn, 1841. 22 Bogen. 1 Thlr.), enthaltend: Darstellungen aus der Weltgeschichte, Geschichte der Länder Europa's und geographisch-chronologische Umrisse der Weltgeschichte, — geschrieben hat, worin er beide Male mehr auf Uebersichten und Blicke in verschiedene Volkszustände abzielt, als auf spezielle, lebendige Schilderungen von Personen und Thatsachen, mit denen Kindern allein gedient ist. (Vergleiche mit dieser Bibliothek die „historische Jugendbibliothek für das reifere Alter". Erster Band: Geschichte Napoleon's. Mit Kupfern. 1½ Thlr. Zweiter Band: Geschichte Friedrich's des Großen. Mit Kupfern. 1½ Thlr. Dritter Band: Der dreißigjährige Krieg und seine Helden. Mit Kupfern. 1⅓ Thlr. [Alle drei Bändchen von *r. 1846 und 1847.] Vierter Band: Geschichtsbilder aus der Frauenwelt. Mit Kupfern. 1847. 1⅓ Thlr. Leipzig, Thomas.)

94. **A. Merget**, Rektor: Lebensbeschreibungen und Denkwürdigkeiten aus der allgemeinen Weltgeschichte bis zum westphälischen Frieden. Für die Jugend. Leipzig, Fleischer, 1839. (303 Seiten. 15 Sgr.)

Dieß zu Dr. C. Vogel's „deutschem Kinderfreund" gehörige und damit in seiner Tendenz bezeichnete Büchlein enthält in sehr ansprechender, kindlicher Weise achtzehn Darstellungen (Cyrus. Orakel. Themistokles. Spiele. Sokrates, Demosthenes, Alexander der Große. Scipio Africanus der Aeltere. Ein römischer Triumphzug. Cicero. Triumvirat. Hermann, Karl der Große. Heinrich IV. Conradin. Luther. Dreißigjähriger Krieg), und empfiehlt sich geweckten Kindern zu angenehmer, belehrender Lektüre.

D. Geschichtstabellen. Charten. Bilderwerke.

A. **a.** Die bekanntesten ältern Geschichtstabellen der allgemeinen Geschichte sind die von

95. **G. G. Bredow**, die neu durchgesehene Auflage von Professor **Stenzel**. Altona, Hammerich. (7½ Sgr.),

welche für jedes Zeitalter ein Blatt mit den unentbehrlichsten Angaben, zum Theil in runden Zahlen enthalten.

96. **Fr. Kohlrausch**: Chronologischer Abriß der Weltgeschichte. Mit zwei synchronistischen Tabellen der alten Geschichte und der neueren Staatengeschichte. Dreizehnte Auflage. 4to. Leipzig, Friedlein und Hirsch, 1845. (12½ Sgr.)

viel reichhaltiger als die von Bredow, mit Daten aus der Kulturgeschichte versehen und in die gewöhnlichen Zeiträume zerfallend.

b. Neuer sind die von F. A. Pischon (synchronistisch; ein Auszug aus desselben Verfassers größerem Werk), reichhaltiger als die von Kohlrausch, die Hauptbegebenheiten nicht zerstückelnd, sondern das dazu Gehörige beisammenlassend; mit angehängten Genealogieen. Berlin, Reimer, 1842. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

97. Dr. **Th. Dielitz**: Geographisch-synchronistische Uebersicht der Weltgeschichte. Zweite Auflage. 4to. Berlin, Duncker, 1846. (10 Sgr.); worin bei den Hauptabschnitten eine Uebersicht der politischen Länder und ihrer Eintheilungen der tabellenartigen synchronistischen Uebersicht vorangeschickt ist, welche, ähnlich wie bei Kohlrausch, Aufeinanderfolge und Gleichzeitigkeit der verschiedenen Begebenheiten in verschiedenen Staaten aufstellt und wegen nur mäßiger Füllung mit Material sehr faßlich für angehende Geschichtskenner und darum höchst praktisch sind.

98. Die Tabellen von Dr. J. Beck (synchronistisch) zum ersten Kursus seines Lehrbuchs, vergleiche oben III. I. 10. b.

99. Dr. **K. Merlecker**, Professor: Klio. Historisch-komparative Darstellung der allgemeinen Verhältnisse des Erdkörpers und der Geschichte des Menschengeschlechts von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart, in tabellarischer Uebersicht. Darmstadt, Leske, 1846. (118 Seiten in Querfolio. 2 Thlr.)

In diesem Buche ist eine wahrhaft staunenswerthe Fülle von Kenntnissen und gelehrten Nachweisungen niedergelegt. Die ungemeine Abkürzung bei Ausprägung und Zusammenstellung der gelehrten Materien verhindert einen nützlichen Gebrauch in der Lehrer Hand. Das Ganze ist wie ein tabellarisches Register und Excerpt aus des gelehrten Verfassers weitschichtigen wissenschaftlichen Studien, und gegen diese Form sind manche Materien zu spröde, als daß dadurch eine leichtere Uebersicht zu gewinnen wäre. Solcher Kolonnenaufstellung entsprechen bei diesen weder räumliche noch zeitliche, noch innere sachliche Gründe. Abgesehen von Allem, was das Werk aus der Kosmogonie, Geographie und anderen Zweigen enthält, beginnt auf Tafel XIX die Geschichte. In wagerechten Feldern, welche je ein Jahrhundert umfassen und in senkrechten Kolonnen die Geschichte der Völker neben einander synchronistisch aufführen, ist ein ziemlich reichhaltiges, ganz zweckmäßig gewähltes Material vertheilt, welches die wichtigsten Kultur-Momente theils mit unter

den staatlichen Daten, theils in abgesonderter Rubrik enthält. Solche Tafeln sind 19. Spätere Tafeln enthalten die Geschichte des historischen Studiums, der bedeutendsten Historiographen, der auf Gestaltung der Besitzverhältnisse einflußreichsten Kriege, des Staatslebens der Griechen, Römer, Germanen, Slawen und Araber, der christlichen Kirche (2 Tafeln), der deutschen Literatur (3 Tafeln), der menschlichen Kultur (3 Tafeln) u. s. w. Regenten- und Dynastientafeln schließen das Ganze, nachdem noch auf mehr denn 40 Tafeln die Geographie, Geschichte und Kultur der europäischen und besonders der deutschen Staaten aufgestellt ist. — Leider hat sich der Verfasser nicht selbst über die Art des Gebrauchs seines Werkes ausgesprochen.

100. Dr. **E. E. Vehse**: Tafeln der Geschichte, enthaltend die Hauptmomente der äußeren politischen Verhältnisse und des inneren geistigen Entwickelungsganges der Völker und Staaten alter und neuer Zeit in chronologisch-ethnographischer Ordnung. 60 Tafeln in Doppelfolio, 36 für die politische und 24 für die Kulturgeschichte. Dresden, Kori, 1848. (Neue wohlfeile Ausgabe 1⅓ Thlr., illuminirt 3⅓ Thlr.)

Sehr vollständig und reichhaltig, besonders in der Kulturgeschichte; aber für den Handgebrauch unbequem. Gerade die Ueberfülle an Notizen erschwert die Benutzung.

101. **W. Pütz**: Chronologisch-tabellarische (zugleich synchronistische) Uebersicht der Geschichte der Staaten des Alterthums. Koblenz, Bädeker, 1834. (5 Sgr.)

Giebt nur politische Data.

102. **G. W. K. Lochner**: Chronologisch geordneter Ueberblick der deutschen Geschichte. Nürnberg, Schrag, 1837. (15 Sgr.)

Giebt ähnlich dem Abriß von Kohlrausch auch kulturgeschichtliche Daten.

103. Dr. **J. F. W. Hartmann's** Uebersicht der Welt- und Völkergeschichte. Leitfaden für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Berlin, Klemann, 1846. (105 Seiten. 9 Sgr.)

Eine tabellarische Aufstellung nur staatlicher Begebenheiten der Geschichte der einzelnen Völker, ohne Rücksicht auf Kulturgeschichte. Zwar soll ein innerer Zusammenhang, Behufs ethnographischer Verfolgung der Geschichte darin niedergelegt sein; dieser ist jedoch nicht überall gut zu erkennen. Volksschullehrern kann diese Uebersicht wenig helfen, da ihr alle Ausführungen fehlen.

104. **J. C. Hahn's** Darstellung der Weltgeschichte in synchronistischen Tabellen. Für die mittleren Klassen der Gymnasien. Drei Blatt. Berlin, Kortmann, 1848. (15 Sgr.)

105. Dr. **K. Th. Wagner's** Historische und statistische Uebersichtstabellen. Leipzig, Hinrichs, 1847. (à 5 Sgr.)

Abgesehen von dem statistischen Theil dieser Tabellen enthalten sie eine Zeittafel der Universalgeschichte, der Geschichte von Portugal, Spa-

nien, Frankreich, Großbritannien und Irland, Italien und eine Zeittafel der deutschen Geschichte.

106. Dr. C. Ramshorn's Weltgeschichte in Tabellen, nebst Tafeln zum Auswendiglernen und historischen Fragen zum schriftlichen Beantworten. Für Schulen. 4to. Leipzig, Teubner, 1844. (5½ Bogen. ½ Thlr.)

107. Dr. Wrn. Schäfer's Geschichtstabellen zum Auswendiglernen. Leipzig, Arnold, 1847. (5 Sgr.)

108. Dr. Alb. Vogel's Vierzig Jahrhunderte. Geschichtstafeln zum Auswendiglernen. Dresden, Adler und Dietze, 1848. (5 Sgr.)

109. K. F. W. Wander's Zeittafel für den Geschichtsunterricht, mit besonderer Rücksicht auf die schlesischen Schulen. Dritte Auflage. Hirschberg, Lucas, 1847. (28 Seiten. 2½ Sgr., in Parthieen 1¼ Sgr.)

stellt erst die Zeiträume der allgemeinen, der deutschen, der preußischen, der schlesischen und der Kirchen-Geschichte auf, und läßt dann ganz kurz zweckmäßig gewählte Data aus der allgemeinen, der schlesischen und der Kirchen-Geschichte folgen. In der allgemeinen Geschichte sind Notizen aus der Kultur- und Literaturgeschichte eingeschaltet, die vom Mittelalter an reichlicher werden.

110. Dr. W. F. Volger's Geschichtstafeln zum Schul- und Privatgebrauch. Erste Abtheilung: Alte Geschichte bis zum Untergang des weströmischen Reiches. 8 Bogen. Hamburg, Meißner, 1847. (⅚ Thlr.)

c. Für die preußisch-brandenburgische Geschichte sind in Danzig bei Gerhard 1838 fünf Tabellen für Bürgerschulen (12½ Sgr.) und zehn Tabellen für höhere Bürgerschulen (22½ Sgr.) erschienen, welche jedoch der chronologisch-synchronistischen Uebersicht des preußischen Staates von J. Löwenberg (zu dessen „kleinem historischen Atlas des preußischen Staates" *) 16 Charten in 8. Berlin, Voß, 1844. 1 Thlr. 10 Sgr. gehörig) in mancher Beziehung nachstehen. Letztere enthalten in der Hauptspalte die Hauptmomente der Regenten- und Landesgeschichte, und in zwei Nebenspalten theils die gleichzeitigen Begebenheiten aus der allgemeinen und besonders aus der deutschen Geschichte, theils die preußische Kulturgeschichte.

---

d. 111. Die Tafeln zur Kirchengeschichte, wie die vom Professor Dr. A. Neander in seiner „allgemeinen Geschichte der christlichen Kirche", und die von Professor Vater („Synchronistische Tafeln der Kirchengeschichte." Fortgesetzt von Professor Thilo. Sechste Auflage. Halle, Waisenhaus, 1833. 1 Thlr. 15 Sgr.) sind zunächst für das gelehrte Studium bestimmt. — Zum Alten und Neuen Testament

*) Zur Erläuterung der Geschichte der Mark Brandenburg ist noch ein auf gründliche Studien gestützter „historischer Atlas der Mark Brandenburg" von F. Voigt erschienen. 7 Blatt. 4to. Berlin, Reimer, 1845. 1846. 3⅓ Thlr. (Siehe Dr. Klöden's Rezension im Brandenburger Schulblatt 1845, Seite 492.)

sind zwei Bogen „chronologische Charten" von Pfarrer C. G Weitbrecht herausgegeben. Calw, 1846. (4 Sgr.)

B. Als Geschichtscharten sind für den Schulgebrauch, wie fü den Handgebrauch des Lehrers folgende empfehlenswerth:

a. Vom heiligen Lande *):

112. Die Wandcharte von **A. W. Möller** (für Stadt- und Landschulen) Sechste Auflage. Essen, Bädeker, 1849. (15 Sgr.)

Scharf, klar und nicht überladen, so daß Land- und Stadtschule sie ganz wohl werden gebrauchen können. Wenn auch die Terrainzeich nung neueren Anforderungen nicht so völlig entspricht, als man es nac Grimm's Vorgange wünscht, so hat sie doch in der neuen Auflage seh gewonnen und genügt der Bestimmung der Charte. Ein Karton enthäl den Plan von Jerusalem in seinen Haupt-Lineamenten.

113. Die Wandcharte von **Ernst**. Neun Blatt. Breslau. (1 Thlr. 10 Sgr. Nebst kleinem Kommentar.

Zwar groß, aber die wahre Bodenbildung kaum daran wieder z erkennen, so daß der Gebrauch der Karte im Unterricht sehr erschwer wird.

114. Die Wandcharte von **C. Ohmann**. Neun Blatt. Berlin, Kortmann 1846. (1½ Thlr.)

(Wie alle Charten des Kortmann'schen Verlags nicht sauber und nicht genau genug.)

115. Die Wandcharte von **Bräm**. Vier Blatt. Basel, Schneider. (20 Sgr.)

---

*) Kürzere Beschreibungen des heiligen Landes enthalten außer manche Kinderfreunden die Büchlein von Gessert, Bräm, Volger, Conrad un Anderen. Ausführlich und gediegen ist K. v. Raumer's „Palästina" (zweite Auflage) und das anziehende Werk von E. Robinson und E. Smit („Palästina und die südlich angrenzenden Länder") mit den vortrefflichen Kar- ten von Kiepert. Drei Bände. Halle 1841. (10 Thlr. 20 Sgr.) — Al belehrendes Lesebuch für christliche Religionslehrer verdient gerechter Empfeh lung: **F. Bäßler's** „heiliges Land und die angrenzenden Land- schaften" in anschaulichen Schilderungen (Merseburg, Garke, 1846. 19 Seiten. 10 Sgr.). Statt einer bloßen dürren Geographie von Palästina ent- hält das Buch in frischen, lebendigen und abgerundeten Bildern landschaftlich Schilderungen der bemerkenswerthesten Gegenden des heiligen Landes, wie si sich dem Auge eines Wanderers darstellen würden. Liebliche Diktion, milde evangelischer Hauch und Einwebung von Bibelworten zu Vergleichung de Sonst und Jetzt erhöhen den Werth der Schrift. Einige dieser Bilder sind der Libanon (Beyruth, Natur und Kultur, Cedern, Cölesyrien), Land- schaften diesseits des Ghors (Galiläa: Gebirge Naphthali, Nazareth Tabor), Samaria (Gebirge Ephraim, Samaria, Thal von Sichem, Eba und Garizim), Judäa (Joppe, Ebene Saron, Gebirge Juda, Jerusalem [ausführlich]), die Sinai-Halbinsel, das Sinai-Gebirge (Horeb), Landschaften jenseits des Ghors (Edomiterland, Moabiterland), da Ghor (Hulehbecken, See Genezareth, der Jordan), das todte Meer (Tha Siddim, Sodom und Gomorrha).

116. Die Wandcharte von C. Sallmann. Zwei Blatt in Farbendruck. Cassel, Fischer, 1843. (20 Sgr.)

Eine schöne, sehr zweckmäßige, nach den Forschungen Robinson's, Smith's und den Arbeiten von C. Ritter entworfene Charte.

117. Die Wandcharte von Dr. Rob. Schneider; nach Robinson, Smith, K. v. Raumer, v. Schubert, Kiepert und Anderen. Sechs Blatt. Dresden, Naumann, 1843. (2 Thlr.)

Eine sehr sorgfältig gearbeitete Charte, die gleich für die ganze biblische Geschichte mit berechnet ist, indem derselben noch Cartons, namentlich zu Paulus Reisen, beigegeben sind.

118. Das Tableau von F. W. Kutscheit, zur Uebersicht der Geographie und Geschichte des heiligen Landes, nebst neun Plänen. Zweite Auflage. Berlin, Trautwein, 1843. (22½ Sgr.)

Gute Landcharten des heiligen Landes hat man von Klöden (schon älter, 1817), J. L. Grimm (zu C. Ritter's Vorlesungen. 1830. Höchst sorgfältig, aber fast überreich. 20 Sgr.), von Kiepert (20 Sgr.), Sallmann (5 Sgr.), Völter (22½ Sgr.) und von Meyer, Funke, W. Hofmann, Stieler, Graff, Sickler und Anderen in ihren Atlanten der alten Welt. *) (Einzeln c. 5 Sgr.)

119. Das heilige Land aus der Vogelschau. Ein Folio-Doppelblatt in Holzschnitt und Thondruck. Leipzig, Weber, 1849. (5 Sgr.)

Nach Art der Fluß-Panoramen vom Rhein, der Donau u. s. w. mit wirklich hoch gezeichneten Bergen und die Ortschaften andeutenden Häusergruppen ausgeführt und von Sidon bis Zoar reichend. Die Darstellung ist leider ohne genügende Genauigkeit in den Distanzen, wie in den Natur- und Höhenverhältnissen, wie ansprechend auch die Idee des Ganzen erscheint. Ein Namen-Inder erleichtert das Auffinden der Lokalitäten. Die Direktion des Rheinisch-westphälischen Vereins für Israel in Köln hat Begleitworte dazu gegeben.

b. Zur gesammten biblischen Geographie **) dient außer der eben erwähnten Charte von Dr. Schneider, eine

120. Wandcharte von Ernst. Neun Blatt. Berlin, Hentze. (1 Thlr. 15 Sgr.),

---

*) Einer der älteren Atlanten der alten Welt ist, außer dem von Arrowsmith, der Atlas antiquus d'Anvillianus (Nürnberg, Weigel und Schneider, 1784) in zwölf Blättern Imperial-Folio, der vielen späteren Atlanten zur Grundlage und zum Muster bei der Auffassung der historischen Lokale und deren Wahl gedient haben mag. Die Ausführung ist ganz die alte Nürnberger, wie sie in „Herrn Homanns seinen Landcharten" allbekannt geworden ist. Dergleichen Charten haben nur noch antiquarischen Werth; aus dem Schulgebrauche sind sie mit Recht verdrängt.

**) Dr. Kiepert's Bibelatlas (4to. Berlin, Müller, 1847. 1 Thlr.), mit Erläuterungen und biblisch-geographischem Register, enthält unter seinen sehr schönen Chärtchen fünf Zeitdarstellungen von Palästina mit sauberer reicher Ausfüllung. — Aehnlich ist der „Bibelatlas" von C. F. Weiland mit Erläuterungen von Dr. C. Ackermann (Weimar 1845. Zweite Auflage in 11 Karten und 147 Seiten Erläuterungen), dessen Charten jedoch den Kiepert'schen sehr merklich nachstehen.

welche die Länder des mittelländischen Meeresbeckens mit den alten Eintheilungen enthält; wie eine ähnliche kleinere, von A. Platt in Magdeburg gestochen (10 Sgr.).

121. Wandcharte zum Unterricht in der biblischen Geschichte von C. G. Rau. Für Volksschulen. In vier Blatt mit drei Farben. Nebst geographischer Uebersicht der in der biblischen Geschichte vorkommenden Länder von **C. Palm**. Stuttgart, Metzler, 1845. (1 Thlr. 12½ Sgr.)

122. Wandcharte zur biblischen Geographie von **G. C. G. Dewald**. Vier Blatt Imperial-Folio. Erlangen, Palm, 1845. (1 Thlr.)

c. Historische Atlanten:

aa. 123. Die sechs Geschichtskarten von **K(ühle) v. L(ilienstern)**. Berlin 1826. (1 Thlr.)

Sauber, genau und nicht überladen, die Großreiche der Zeiten darstellend.

124. Der historische Atlas von **Rupp**. Königsberg, Bornträger, 1837. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Siebzehn zwar unsauber gezeichnete, aber inhaltvolle Charten, mit zum Theil lateinischer Nomenklatur. Zu des Verfassers weltgeschichtlichem Werke gehörig.

125. Der historische Atlas von **Chr. Kruse** in achtzehn Blatt. Sechste Auflage. Berlin, Amelang, 1842. (10 Thlr.) *)

Zu dessen Weltgeschichte in vierzig (sehr reichhaltigen) Tabellen in Folio gehörig. Die Charten stellen nur Europa dar. Zu jedem Jahrhundert von 400 n. Ch. — 1700 ist eine Charte, die übrigen sind den Zeiten nach 1788 bestimmt. Die Zeichnung könnte sauberer sein, befriedigt jedoch.

126. Der von **A. Löwenberg** (historisch-geographischer Atlas zu den allgemeinen Geschichtswerken von Rotteck, Pölitz und Becker), in zweiter Auflage 50 Charten von **J. B. Kutscheit** bearbeitet. Freiburg, Herder, 1843 und 1844. (6 Thlr.)

Ein höchst schätzbares, vollständiges chartographisches Werk, das aus Uebersichts- und Spezialcharten der wichtigsten Zeiträume und einzelner Staaten besteht und in Cartons noch zahlreiche statistische und historische Täfelchen aller Art enthält.

127. Der „kleine historisch-geographische Atlas", als Grundlage für den Geschichtsunterricht. Von **Fr. R. Schaarschmidt**. 26 Charten in klein 4to, mit erläuterndem Text. Meißen, Gödsche, 1846. (3 Bogen. 1⅓ Thlr.)

Charakteristisch ist bei diesem kleinen Atlas, daß außer den historischen Chärtchen, welche allgemeinere Ueberblicke über ganze Perioden gewähren, auch viele für einzelne Länder und Staaten und meistens

*) Der historisch-geographisch-genealogische Atlas von Lesage, deutsch bearbeitet von A. v. Dusch. 44 Charten und Tabellen. Karlsruhe, Nöldeke; kostet jetzt nur 6 Thlr.

daneben kleine Skizzen des **gegenwärtigen** Länderbestandes zur Vergleichung gegeben sind. Letzteres ist ein sehr glücklicher Gedanke; freilich verkleinert er den Raum zum Hauptbilde, das in der Kleinheit Vieles nicht enthalten kann, was sonst dargestellt sein würde, auch dann manches genauer zeichnen könnte. Der Atlas ist aber zur Orientirung nicht übel und befriedigt billige Ansprüche an die Ausführung. 7 Charten sind der **alten** und der **neuen** Zeit, 9 dem **Mittelalter** und 2 den Entdeckungsreisen bestimmt. Der Westen, Süden und Osten Europa's sind mehr bedacht, als der Norden.

128. Der „kleine historische Atlas zu der allgemeinen Weltgeschichte für den Schulgebrauch, in 25 Charten (und 13 Chärtchen) auf zehn Blatt". Mit erläuterndem Text von **K. F. Muhlert**. 4to. Leipzig, Friedlein und Hirsch, 1844. (1⅓ Thlr.)

Zunächst zu Kohlrausch's „chronologischem Abrisse der Weltgeschichte" bestimmt, ist dieser Atlas durch die Art der Bearbeitung des erläuternden Textes, der auf 34 Seiten in 4to besonders die auf geographische Veränderungen einfließenden weltgeschichtlichen Begebenheiten ausführlicher als der „Abriß" behandelt, ein selbstständiges geschichtliches Hülfsmittel geworden. Wegen seiner Sauberkeit und wegen der Fürsorge, auch kleine Lokale in Nebenchärtchen zu genügender Anschauung zu bringen, wodurch der Atlas reichhaltig, freilich für den Schulgebrauch aber auch wegen des Vielerlei auf den Blättern leicht störend geworden ist, verdient derselbe um so mehr der Empfehlung, als in den Notizen eine gute Wahl, wenn auch nicht immer weises Maaß getroffen ist.

129. Der „historisch-geographische Hand-Atlas" in 36 Karten 4to. (mit Vorwort von Dr. **F. K. Pischon**). Von **R. v. Wedell**. Berlin, Duncker, 1843 — 1848. (10 Thlr.)

Ein überaus reich ausgestatteter, sehr sauberer Atlas, der mit weiser Raumesökonomie bearbeitet ist und zu den besten Hülfsmitteln dieser Art gehört. Er ist vom Ministerio in Berlin sehr anerkennend empfohlen. Die Charten sind mit Textworten begleitet.

130. Der von **Theod. Rodowicz**. Berlin, Topographisches Bureau, 1843. 22 Charten. Drei Hefte. (1 Thlr. 15 Sgr.)

Zunächst zu Th. Dielitz geographisch-synchronistischer Uebersicht der Weltgeschichte. Sauberer Zinkdruck; theils Uebersichtscharten (zu den Jahren 264; 133 v. Chr. 100. 500. 650. 800. 1000. 1200. 1400. 1527. 1648. 1789. 1801. 1812.), theils Spezialkarten mit besonderer Beachtung der deutschen Geschichte.

bb. Für die **alte** Geschichte und Geographie, so wie für die des **Mittelalters** dienen:

131. **F. Val. Kutscheit's** Handatlas der **alten** Geschichte und Geographie; in zehn Charten mit Text. Berlin, Schröder, 1843. (2 Thlr.)

(Für den unterrichtlichen Gebrauch vortrefflich und deshalb selbst vom Ministerio in Berlin empfohlen.)

132. **Desselben** Handatlas der Geographie und Geschichte des **Mittelalters**, in vierzehn Charten in Folio mit Text. Berlin, Trautwein, 184 — 1847. (3½ Thlr.)

Zwei äußerst brauchbare, zweckmäßige Hülfsmittel, namentlich da letztere.

133. **Funke's** Atlas der alten Welt, in 14 Charten in 4to. Mit Erläuterungen und Geschichtstabellen. Sechste Auflage. Weimar, Geographische Institut, 1828. (1¼ Thlr.)

Klare, brauchbare Ausführung der Charten und zweckmäßige Bearbeitung der Tabellen; in beiden freilich von Spätern übertroffen. —

134. **H. Kiepert's** historisch-geographischer Handatlas der **alten** Welt; in sechzehn nach Plan und Ausführung neuen Charten mit Text

ist als achte Auflage des Funke'schen Atlasses anzusehen, und trefflicher als letzterer gearbeitet.

(Von H. Kiepert hat man auch einen „topographisch-historischen Atlas" von Hellas und den hellenischen Kolonieen in 24 Blatt. Berlin, Nicolai. (7½ Thlr.)

135. **C. Weder's** Schulatlas der alten Welt; in dreizehn illuminirten Charten, 4to. Wolfenbüttel, Holle, 1846. (15 Sgr.)

136. **G. Graff's** Schulatlas der alten Geographie (zu Dr. Schirlitz's Lehrbüchern). Zweite Auflage in fünfzehn Folio-Charten. Halle, Mühlmann, 1842. (1 Thlr.)

(Aeltere Darstellungsmanier, aber ganz brauchbar. Außer den klassischen Gebieten sind auch noch nach N. und O. darüber hinausliegende mit dargestellt. — Vergleiche damit Dr. J. H. Möller's „Orbis terrarum antiquus". XXI. Editio. (15 Karten.) Gothae, Perthes. [1 Thlr.])

137. **W. Frommann's** historischer Atlas. Nach Angaben von Dr. **H. Dittmar**. Erste Abtheilung: Alte Welt, in sechs Blatt 4to. Heidelberg, Winter, 1849. (20 Sgr.)

Dieser Atlas gehört in klarer, sauberer chartographischer Ausführung, in Vollständigkeit und Zweckmäßigkeit der Angaben, Schärfe der Schrift und netter Kolorirung zu den schönsten und besten bekannten Schulatlanten. Die richtig kontourirten Blätter geben außer den geschichtlichen Daten zugleich ein vollständiges Landschaftsbild. Vorgerückte Schüler werden sie besonders gut gebrauchen können. Durch Cartons ist aller vorhandene Raum ökonomisch benutzt, so daß zusammen 20 Chärtchen und Charten auf den 6 Blatt vereinigt sind.

138. Dr. **H. Pompper's** geographisch-historischer Handatlas, als Leitfaden für den Geschichtsunterricht. Erste Abtheilung: Alte Geschichte in drei Charten, 1846; zweite Abtheilung: Mittlere Geschichte in fünf Charten, 1849. 4to. Leipzig, Barth. (1 Thlr. 3 Sgr.)

Die Charten enthalten nur das, was ganz gelernt werden soll, und auf dem Rande eine nach geographischer Methode gewählte und geord-

nete tabellarische Aufstellung der wichtigsten politisch- und kulturgeschichtlich merkwürdigen Daten und Namen. — Dieser Gedanke verdient in seiner Ausführung die vollste Anerkennung. Raum und Thatsache verknüpfen sich leicht im Geist des Schülers, und damit leitet der Atlas besser zu kausaler Auffassung an. Die graphische Bearbeitung ist nicht ganz so schön wie bei Frommann, aber pädagogisch ist der Takt gut getroffen und derselbe ist der Verbreitung ganz werth. Einen Leitfaden macht er nicht ganz entbehrlich.

cc. Für die einfachsten Schulverhältnisse genügt allenfalls:

139. C. **Kappe's** historisch-geographischer Schulatlas in vier Charten, sammt kurzen geographischen Erläuterungen. Barmen, Falkenberg, 1843. (7½ Sgr.)

Die Charten sind freilich gar klein, und die Lithographie ist leider nicht besonders gut.

dd. Für bemittelte Geschichtsfreunde muß noch der vortreffliche

140. Historisch-geographische Handatlas von Dr. K. v. **Spruner**. Zehn Lieferungen, 1841 — 1846. (73 Charten. 22 Thlr.)

genannt werden, der zur Geschichte der einzelnen Hauptländer und Staaten Europa's von Anfang des Mittelalters bis auf die neueste Zeit inhaltreiche und sorgfältige Charten für bestimmte Zeiträume enthält, und ein anerkannt gründliches und ausgezeichnetes Hülfsmittel für das Geschichtsstudium darbietet. Von desselben Verfassers Atlas antiquus sind erst zwei Lieferungen (à 2 Thlr.) 1847 und 1848 Lateinisch und Deutsch erschienen.

ee. Für den Schulgebrauch als Wandcharten sind noch zu nennen:

141. K. F. W. **Hoffmann's** Wandcharte der alten Welt. In vier großen Blättern. Stuttgart, Weise, 1839. (2 Thlr.)

Eine saubere, vorzüglich das altrömische Reich und die nächsten angrenzenden Länder, so wie in besonderm Carton Griechenland darstellende, reichhaltige Charte, die aber leider nicht glücklich kolorirt ist.

142. C. **Ohmann's** historisch-geographische Charte der alten Welt. Erste bis vierte Charte à 9 Blatt in Folio mit mehreren Zeitdarstellungen, einem analogen Handatlas und begleitendem Text. Berlin, Kortmann, 1845, 1846. à Charte 2¼ Thlr. (Handatlas mit Text allein 1⅓ Thlr.)

(Etwas grobe Darstellung, neben nicht hinreichend genauer Zeichnung und Namenschreibung.)

143. Dr. C. **Kästner's** Wandcharte der alten Welt, zum Gebrauch beim Geschichtsvortrage in Schulen. 9 Blatt in Folio. Clausthal, Schweiger, 1846. (2½ Thlr.)

144. Dr. C. **Vogel's** allgemeine Geschichtstabelle auf geographischem Grunde. Acht Blatt in xylographischem Buntdruck. Leipzig, Hinrichs, 1844. (2 Thlr. 20 Sgr.)

eine 6 Fuß breite und fast 5 Fuß hohe Wandcharte, welche nur die all gemeinen Contourlinien Europa's und seiner Länder, ohne die doch i nothwendige Beachtung der Bodenverhältnisse selbst nur anzudeuten, ent hält. In die Länder hinein oder neben dieselben sind tabellarisch einig wenige Hauptnamen und Hauptzahlen aus verschiedenen Jahrhunderte geschrieben, um den Schauplatz der dadurch angezeigten Fakta zu markiren Die Lettern und die Kolorirung erleichtern für das Auge die Unterschei dung von vier Zeitaltern. Das mythische Zeitalter erscheint in graue Schrift und alterthümlich roher Form, die alte Geschichte in festen For men und schwarzen Lettern, das Mittelalter in rothem, die neu Zeit in grünem Gewande. Die Charte will nur als erstes Hülfs mittel für den allgemeinen wissenschaftlichen Unterbau des Geschichts unterrichts angesehen sein, und kann als solches bestimmt mit Nutze in vollen Schülerklassen gebraucht werden.

C. Von den Bilderwerken, welche den geschichtlichen Unterrich zu fördern geeignet sind, verdienen gerechte Empfehlung:

a. 145. Die Geschichte des Reiches Gottes nach der heiligen Schrift; i Bildern von **W. v. Kügelgen**. Mit andeutendem Text von Dr. **F. A Krummacher**. Von 1831 — 1845: vier Hefte in Folio, jedes mit siebe Kupfertafeln. Essen, Bädeker. (4 Thlr.)

Saubere, mit sinnvollen Arabesken verzierte Umrisse alttestament licher Szenen. Der erläuternde, Gemüth=ansprechende Text bietet auße der Geschichte auch noch Winke über deren Anwendung.

146. Scripture prints. By James Hope. London, 1845 — 1848 Nach Frescogemälden von Consoni in Rom xylographirt. Bis jetzt dre Abtheilungen zum alten Testament (deren dazu circa 6 werden sollen . 9 Sh.), jede zu sechs großen Blättern in Graudruck.

Die Blätter sind in Konzeption und Idee von wahrhaft künstlerischen Werth, die Figuren groß genug und kräftig ausgeführt, um sie auch vo mäßiger Ferne klar zu erkennen. Leider wird das schöne Werk nur lang sam gefördert und wird Wenigen zugänglich werden wegen des hohe Preises.

147. Fünfzig Stahlstiche zur Lebensgeschichte Jesu Christi. Nach guten Mei stern älterer und neuerer Zeit. 16mo. Nürnberg, Lotzbeck. (28 Sgr.)

148. Die Volks=Bilderbibel in fünfzig bildlichen Darstellungen von **Fr v. D'Livier**; nebst begleitendem Text von **G. H. v. Schubert**. Hamburg Perthes. Zweite Auflage 1848. (2 Thlr. 20 Sgr.)

Diese Bilder enthalten auf nur halb so großem Raum ausgeführt neutestamentliche Szenen, wozu der Text eine „Beschreibung" und daran geknüpfte „Betrachtung" giebt. Beide sind so lieblich und für da christliche Gemüth ansprechend, wie es immer nur von dem gemüthvolle v. Schubert zu erwarten ist. Die Beschauung solcher Bilder kann vo

sinnigen Lehrern sehr fruchtbar gemacht werden, und man muß es deßhalb recht lebhaft wünschen, daß mit der Zeit für die Schulen biblische Bilder in erforderlicher Größe für den Klassenunterricht, etwa nach Dr. Hergang's schon vor einigen Jahren gemachtem Vorschlage bearbeitet werden möchten.

149. Schul-Bilderbibel. Dreißig Bilder in groß Folio (12 zum alten Testament, 18 zum neuen Testament), lithographirt unter Leitung der Maler Sonderland und Mengelberg. Herausgegeben von Pastor **Th. Fliedner** in Kaiserswerth. Düsseldorf und Kaiserswerth. (2 Thlr.) Dazu ein Anhang von 4 Bildern zum alten Testament und 6 Bildern zum neuen Testament zu 1 Thlr.

Nicht zu hochfliegenden Ansprüchen können diese Lithographieen in Foliohöhe fast ohne Ausnahme genügen. Die Gruppen sind angemessen, würdig und klar. Hie und da ist jedoch deren Ausführung unkünstlerisch.

150. Bibel-Bilder, oder biblische Darstellungen aus der heiligen Schrift. Nach Oelgemälden von **Westall** und **Martin**. In Holzschnitt. 66 Blätter. 8vo. Leipzig, Weigel. (Herabgesetzter Preis 1½ Thlr.)

Nicht besonders gut, aber doch besser als die verunglückten „biblischen Wandbilder" für Schule und Haus. Erste Sammlung: 40 Blätter zum Alten Testament. Plauen, Neupert, 1848.

151. Bilder zur biblischen Geschichte in Farbendruck. Altes Testament 33 Blätter. Eßlingen, Schreiber.

152. Biblische Bilder und Gedichte für Schule und Haus. Nach den vorzüglichsten Werken. In Thondruck lithographirt. Von **C. F. Meyer**. In circa 10 Lieferungen à 6 Blätter. Zürich, Meyer und Zeller, 1846. (à Lieferung 2 Thlr.) Bis jetzt drei Lieferungen, 18 Bilder zum alten Testament enthaltend.

Die Bilder sind gut, kräftig charakteristisch und meist groß genug (circa 15 — 16 Zoll hoch). Die in Randzeichnungen eingerahmten Gedichte sind entbehrlich; sie sind weder kindlich noch gediegen genug.

153. Bilder aus der biblischen Geschichte. Altes und neues Testament. Stahlstiche nach A. Walch. Mit Text. 4to. 27 Tafeln und 2 Bogen Text. Augsburg, Walch, 1847. (2 Thlr., colorirt 3⅟₁₂ Thlr.)

154. Bilder aus dem heiligen Lande. Vierzig ausgewählte Originalansichten biblisch wichtiger Orte, treu nach der Natur aufgenommen und gezeichnet von **J. M. Bernatz**. Mit erläuterndem Text von **G. H. v. Schubert**. Klein Querquart. (3⅓ Thlr.)

155. Bildersaal der Zeugen und Helden aus der Reformationszeit. Mit Biographieen von Dr. **Rudelbach**, Dr. **Scheibel**, Dr. **Trautmann** und **O. Wehrhan**. Drei Hefte, mit lithographirten Tafeln. Dresden, Naumann, 1842, 1845. (1½ Thlr.)

b. 156. Historisch-chronologische Gallerie, oder Portrait-Sammlung der berühmtesten Männer aller Zeiten und Völker, enthaltend in 24 großen Kupfertafeln an 1500 ächte Portraits, nach Jahrhunderten geordnet. Nebst erläuterndem Text. Für Geschichtsfreunde und besonders für die Jugend

zum leichteren Erlernen und Behalten der Geschichte und Chronologie. Bi
P. A. Detbier. Köln, Schlösser, 1832. (4 Thlr. direkt beim Herausg

Medaillonartige Miniatur-Portraits in feinen Umrissen. Jede Ta
fel enthält hundert quadratische Felder, für jedes Jahr eines Jahrhun
derts eins; es sind aber nicht alle Felder ausgefüllt, viele andere dage
gen enthalten zwei, drei auch vier Portraits. Die geschichtlichen Erläu
terungen sind zwar nur kurz, heben aber die bedeutsamsten Momente gu
hervor und liefern zum Theil sehr interessante Spezialien zum Verständ
niß der Tabellen.

157. Bildnisse der deutschen Könige und Kaiser von Karl dem Große bis Franz II. Nach Siegeln, Münzen, Grabmälern, Denkmälern und Ori ginalbildnissen gezeichnet von H. Schneider, Professor, in Holz geschnitte in der xylographischen Anstalt in München. Nebst charakteristischen Leben beschreibungen von Fr. Kohlrausch. I. Abtheilung. 8vo. Gotha, Perthe 1844 — 1846. (4 Thlr.)

Diese erste Abtheilung enthält die Bildnisse der deutschen Könige un Kaiser von Karl dem Großen an bis auf Marimilian I. — Das Wer muß in mehr als einer Hinsicht sehr willkommen geheißen werden, ins besondere auch wegen der trefflichen Biographieen.

158. Die deutschen Kaiser und ihre Bildnisse im Römer zu Frankfurt am Main, in sorgfältig ausgeführten Holzschnitten aus dem Atelier von A Manch und A. Nisle und charakteristischen Lebensbeschreibungen von L Pfau. Erste Lieferung. 8vo. Vier Holzschnitte und zwei Bogen Tert Stuttgart, Erhard, 1848. (à Lieferung 7 Sgr.)

159. Die deutschen Kaiser. Nach den Bildern des Kaiser-Saales im Röme zu Frankfurt am Main in Kupfer gestochen und in Farben ausgeführt. Mi den Lebensbeschreibungen der Kaiser von Professor A. Schott und Profess Dr. K. Hagen. Royal-Folio. Frankfurt am Main, Schmerber, 184 — 1849.

Dieß splendide Werk ist auf 27 Lieferungen mit 52 Kupfertafeln be rechnet, à Lieferung 2⅓ Thlr. Seither sind davon 25 erschienen. Di Reihenfolge der gelieferten Kupfertafeln hat sich nicht an die Zeitfolge de Regenten gebunden. So sind seither u. A. Friedrich II., Marimilian I., Friedrich I., Otto III., Karl VII., Leopold II., Konrad I., Heinrich I., Otto I., Otto II., Heinrich II., Konrad II. u. s. w. geliefert. Auch die dazu gehörige Tertbearbeitung ist rühmlich. *)

---

*) Im Juni 1847 kündigte K. H. Hermann aus Dresden in der Allgemeinen preußischen Staatszeitung (Nro. 163 vom 14. Juni) die Herausgabe eine „Geschichte des deutschen Volkes in fünfzehn Bildern" an, deren jedes 1⅓ Fuß hoch, 2⅓ Fuß breit sein und in Stahlstich 2 Thlr. koste sollte. Das Unternehmen wurde nach den Probeblättern sowohl in Nro. 174, Beilage 3 derselben Zeitung, als im v. Tippelskirch'schen Volksblatt (1847, Nro. 103, Beilage) sehr rühmlich, als von ächtem Nationalsinn und wahrem Künstlergeiste getragen, hervorgehoben und für den Jugendunterricht empfohlen, weil jedes Blatt zur Repräsentation eines ganzen Zeitabschnitts diene, indem die architektonische Eintheilung so getroffen sei, daß das Bild aus Monumen

c. 160. Historiogramm des preußischen Staates von 1280 bis 1830 nach Christo in synchronistischem Verhältniß zu den Nachbarstaaten. Entworfen von R(ühle) v. L(ilienstern). Dazu von demselben Verfasser: Die historiographische Skizze des preußischen Staates ꝛc. Nebst Anleitung zum Gebrauche des Historiogramms. Berlin, Mittler, 1838. (7 Thlr.)

Die von Professor Dr. Straß in seinem „Strom der Zeiten", einer bildlichen Darstellung der Weltgeschichte von den ältesten Zeiten bis auf das Ende des achtzehnten Jahrhunderts, verwirklichte Idee, welche auch Dr. Vehse in seinen obengenannten „Tafeln der Geschichte" benutzt hat, ist hier auf sechs Tafeln für die graphische Darstellung der politischen Geschichte Preußens und der meisten Staaten von Mittel- und Ost-Europa benutzt. Die in horizontale Felder — je für zehn Jahre — getheilten Tafeln enthalten der geographischen Lage neben einander entsprechend geordnete Ströme in buntester Unterbrechung, für die Staaten von Frankreich an durch die Staaten Deutschlands hindurch bis hin zu denen des europäischen Ostens. Die Idee des Synchronismus, die bildliche Bezeichnung der feindlichen Uebergriffe oder friedlichen Erwerbungen der verschiedenen Staaten, macht diese kolorirten Blätter in der Hand gründlich eindringender Geschichtsfreunde sehr geeignet zur Verfolgung der allgemeinen politischen Entwickelung der aufgenommenen Staaten. Aber es ist keineswegs leicht, sich durch das Ganze schnell, sicher und überall richtig durchzufinden, sondern die Blätter erfordern die Beherrschung eines an Spezialitäten sehr reichen historischen Materials, und wollen tüchtig studirt sein. Dann dienen sie aber zu mehr als zu bloßer Kenntniß der preußischen Geschichte. — Die „historiographische Skizze" ist fast unentbehrlich zur bequemen Handhabung des „Historiogramms".

Schlußwort.

Die voranstehende Besprechung der Lehrmittel, der mühseligste und doch leider undankbarste Theil der Arbeit, ist nicht ohne inneres Widerstreben des Verfassers über das frühere Maaß ausgedehnt worden, um mehrseitig lautgewordenen Wünschen entgegenzukommen, welche auf gehörige Erweiterung der Kenntniß dieser sich jährlich mehrenden Hülfs-

ten, die einer ganzen Periode angehören, komponirt sei. So viel sich aus der veröffentlichten speziellen Inhaltsangabe ersehen ließ, konnte man etwas sehr Schönes und Nutzbares erwarten, namentlich schien es so, daß das dritte, neunte, elfte, vierzehnte und fünfzehnte Blatt sehr interessant hätten werden müssen. — Es hat nichts wieder verlautet, ob das Unternehmen Unterstützung und Fortgang gefunden, wie zu wünschen gewesen wäre.

mittel heut zu Tage erhöhteren Werth legen, und aus dem Gesammtvorrathe derselben sich das Beste für ihre Verhältnisse und Bedürfnisse wählen möchten. So ist es gekommen, daß auch Werke Beachtung und Aufnahme gefunden haben, welche einem Volksschullehrer höchstens zu seinem Privatstudium dienen können, dagegen den Lehrern an höheren Bürger- und Realschulen, an höheren Töchterschulen, ja auch Lehrern an Gymnasien willkommen sein werden. Die geschichtlichen Unterrichts-Hülfsmittel sind in der neueren Zeit an Zahl und Gehalt überschwänglich geworden, und darum ist es fortan von Wichtigkeit, zu einer Sichtung derselben angeleitet zu werden. Wenn dieß auch in Zeitschriften, z. B. in der tüchtigen „allgemeinen Zeitschrift für Geschichte“, herausgegeben von Professor Dr. W. A. Schmidt (bereits fünf Jahrgänge in zehn Bänden, à Jahrgang 6⅔ Thlr., Berlin, Veit und Comp.) und in der „Literarischen Zeitung“ von Dr. K. Brandes (Berlin, Dümmler; im Juni 1849 eingegangen) von Zeit zu Zeit geschehen ist, so sind diese Zeitschriften doch nicht Vielen zur Hand. Die Rezensionen aber in pädagogischen Zeitschriften haben mit Recht gegenwärtig viel an Vertrauen eingebüßt. — — Wie sorgfältig nun auch in vorliegender Abhandlung die Charakterisirung einer reichen Anzahl von guten und recht guten geschichtlichen Werken, neben einigen mittelmäßigen und widerräthlichen, auszuführen gestrebt ist, so werden mit diesem Gebiete aus gründlicher Sachkenntniß vertraute Pädagogen doch wahrscheinlich noch manche Veranlassung zur Nachsicht gegen den Verfasser haben. Um diese bittet er eben so angelegentlich als um gründliche Belehrung über Dinge, in denen er wider Willen aus Irrthum fehlgegriffen haben sollte.

Weißenfels.

Wilhelm Prange.

X.

Der Unterricht in der Naturgeschichte.

I. Zweck und Werth des Unterrichts in der Naturgeschichte.

Der Unterricht in der Naturgeschichte hat einen doppelten Zweck, er soll 1) das Kind bekannt machen mit den Naturgegenständen, und 2) seine allgemeine Bildung befördern.

Der Mensch steht fortwährend mit den Naturkörpern in genauer Beziehung und erfährt täglich und stündlich ihren Einfluß. Eine genaue Kenntniß derselben ist daher für ihn von größter Wichtigkeit, zumal da er erst durch Sinn und Verstand lernen muß, was das Thier durch den Instinkt weiß, — das Nützliche vom Schädlichen, das Brauchbare vom Unbrauchbaren zu unterscheiden. Der größere oder geringere Wohlstand der Völker wird hauptsächlich durch Kenntniß und richtige Benutzung der Naturkörper begründet, wozu unsere Zeit die unwidersprechlichsten Belege liefert. Das Kind muß daher, soll es anders für das Leben gebildet werden, in der Schule eine möglichst große Summe von Naturkenntnissen sich erwerben und einen solchen Grund legen, der ein späteres Fortschreiten nicht nur möglich macht, sondern erleichtert.

Aber die bloße Brauchbarkeit sicherte der Naturgeschichte noch keinen Ehrenplatz in der Reihe der übrigen Unterrichtsgegenstände, wenn nicht der bildende Einfluß hinzu käme, den sie, zweckmäßig betrieben, auf den ganzen Menschen ausübt. Behandelt man die Naturgeschichte so, daß dadurch fortwährend die Selbstthätigkeit des Schülers angeregt wird, so bildet sie nicht nur die Sinne, als Körperkräfte betrachtet, sondern übt vorzüglich das Anschauungsvermögen. Bildung der Sinne und des Anschauungsvermögens gehört mit zu den wesentlichsten Aufgaben der Volksschule, wie der unteren Klassen der Gelehrtenschulen, weil davon hauptsächlich das glückliche Fortschreiten aller verstandesmäßigen Erkenntniß abhängt; wo sie vernachlässigt wird, da zeigen die Kinder noch in

späteren Jahren große Unbeholfenheit im Beobachten und Auffassen und Unklarheit in den Vorstellungen. Erfolgreich kann diese Bildung durch nichts Anderes, als durch unmittelbare Anschauungen, namentlich die des Gesichts, vermittelt werden. Kein Unterrichtsgegenstand giebt aber die Anschauungen so unmittelbar, so anhaltend und in solcher Fülle und Mannigfaltigkeit, als gerade die Naturgeschichte, die sich ja fortwährend mit dem Sinnlichen beschäftigt. Sie ist daher recht eigentlich der Gegenstand, welcher vorzugsweise die Bildung der Sinne und des Anschauungsvermögens zum Ziele hat, und darum für die Volksschule und die unteren Klassen aller allgemeinen Bildungsanstalten unentbehrlich.

Der naturgeschichtliche Unterricht erweis't sich jedoch nicht bloß für die Sinne und das Anschauungsvermögen bildend, sondern auch für die übrigen Geisteskräfte. Jeden Augenblick müssen Namen und Merkmale eingeprägt, letztere zu Begriffen vereinigt, diese zu einem höheren Begriffe zusammengefaßt und, besonders auf den höheren Stufen, die Gesetze aufgesucht werden, nach denen die mannigfachen, bewunderswürdigen Bildungen und Lebensverrichtungen der Geschöpfe erfolgen. Das Alles erweckt in dem Schüler ein so frohes, frisches und freies Geistesleben, wie es kaum noch ein anderer Unterrichtsgegenstand hervorzurufen vermag, und wir müssen darum der Naturgeschichte für alle Bildungsstufen einen großen Werth zugestehen.

Doch der Werth und die Bedeutsamkeit der Naturgeschichte steigt noch. Wir wollen mehr als kluge Weltkinder, wir wollen Kinder Gottes bilden, wollen den Geist vom Geschöpf auf den Schöpfer hinlenken, wollen das Bild des weisen Gesetzgebers, des allmächtigen Bildners und Erhalters, des milden Versorgers in des Kindes Seele erwecken und dadurch sein Herz zur Freude, seinen Mund zum Lobe öffnen. Das ist die schönste Frucht der Naturkenntniß, wie es auch Göthe treffend ausspricht:

„Was hieße wohl die Natur ergründen?
Gott eben so außen als innen finden.“

Um aber die Naturgeschichte zu einer Quelle wahrer, innerer Gottesfurcht zu erheben, darf man nicht bei oberflächlicher Betrachtung der Naturkörper, oder gar bei leeren Deklamationen über Gottes Allmacht, Weisheit und Güte stehen bleiben, sondern muß die Kinder möglichst genau mit dem innern Bau und der Natur der Geschöpfe bekannt machen, und sie zur Auffassung des Weltganzen anleiten. Dann werden sie von selbst die Schöpfung für ein unübertreffbares Meisterwerk halten und von Bewunderung gegen den Urheber und Erhalter derselben erfüllt werden.

Wer Ausführlicheres über die Frucht eines bildenden Unterrichts in der Naturgeschichte zu lesen wünscht, dem können folgende Schriftchen bestens empfohlen werden:

1. **Winke über die Naturkunde**, als ein wichtiges Bildungsmittel des aufblühenden Menschengeschlechts, mit besonderer Rücksicht auf die Volksschulen und ihre Lehrer, gegeben von M. **J. G. Kunze**, erstem Lehrer der Stadt-Mädchenschule in Grimma. Leipzig, Reclam, 1828. (3¾ Sgr.)
2. **Die Naturgeschichte als Bildungsmittel**, beleuchtet nach ihrem Werthe, Stoffe und der bei dem Unterricht in derselben anzuwendenden Methode, nebst Andeutungen zur Anlage einer naturhistorischen Sammlung für Schulen. Ein Hülfsbuch für Lehrer. Von **J. H. Schulz**, Oberlehrer und Lehrer der Naturgeschichte an der königlichen Real- und Elisabethschule, so wie auch an der königlichen Louisenstiftung zu Berlin. Berlin, bei A. W. Hayn, 1837. (10 Sgr.)
3. **Der naturkundliche Unterricht**, ein allseitiges Bildungsmittel für Schulen überhaupt und für höhere Bürgerschulen insbesondere. Von Dr. **K. F. A. Schneider**, Oberlehrer. Breslau, bei Graß, Barth und Comp., 1837. (12½ Sgr.)
4. **Natur- und Menschenleben**, als nothwendige Bildungsgegenstände der Jugend. Für gebildete Leser, besonders für Eltern, Lehrer und Erzieher. Von **W. Prange**, Seminarlehrer. Erste Abtheilung: Ueber bildende Naturbetrachtung. Dresden, Naumann, 1842. (7½ Sgr.)
5. **Ueber die Erziehung zur Natursinnigkeit**, ein Vortrag, im literarischen Vereine zu Weißenfels gehalten und für Lehrer und Erzieher herausgegeben von **K. Fulda**, Seminarlehrer. Halle, bei J. F. Lippert, 1841. (11¼ Sgr.)

Die beiden letzten Schriftchen verdienen noch besondere Beachtung in Bezug auf das Hauptthema, welches sie eigentlich behandeln, nämlich: „Bildende Naturbetrachtung" und „Erziehung zur Natursinnigkeit". Sie sind beide recht gut geschrieben und voll der richtigsten Ansichten über das Betreffende.

II. Methodische Grundsätze für den Unterricht in der Naturgeschichte.

A. In Bezug auf die Auswahl und Anordnung des Stoffes.

1. **Beginne mit den Naturkörpern der Heimath und schließe an diese die der fernen Länder!**

In den meisten Lehrbüchern der Naturgeschichte, welche zur Zeit noch in den Schulen kursiren, sind die Gegenstände des Unterrichts nach irgend einem *naturhistorischen* System angeordnet und werden gewöhnlich auch in dieser Folge durchgenommen. Es beginnt daher der Unterricht, sobald die Einleitung absolvirt ist, in der Zoologie mit den

Affen, in der Botanik mit dem indischen Blumenrohr oder, wei
ein natürliches System befolgt wird, vielleicht mit den Sinnpflanze
und in der Mineralogie mit dem Diamant. Lebten wir in Brasilie
oder könnten wir den Kindern diese Gegenstände hinreichend zur A
schauung bringen, so wäre hiergegen Nichts einzuwenden; denn die erst
naturhistorischen Kenntnisse können an Affen, an der Sinnpflanze u
am Diamant eben so gut erworben werden, wie am Pferd, am Vei
chen und am Kochsalz. Aber wir wohnen in Deutschland, wo die
Gegenstände nicht einheimisch sind, sich höchstens in großen, den Schule
nicht zugänglichen Museen finden; wir müssen daher, wollen wir ande
anschaulich, bildend unterrichten, nothwendig unser Augenmerk auf d
Naturkörper dieses Landes, und zwar auf die der nächsten Umgebun
unseres Wohnortes, richten, weil wir eben nur diese lebend und in hin
reichender Anzahl erlangen können. Hat das Kind diese, oder doch eine
verhältnißmäßigen Theil derselben, kennen gelernt, so mag man ihm auc
das Ferne, Ausländische vorführen, entweder in präparirten Exemplaren
oder in guten Abbildungen. Letztere werden in den allermeisten Fälle
vollkommen ausreichen; denn wenn das Kind zum Beispiel das Pferd
den Hund, die Katze, die gemeine Fledermaus u. s. w. aus eigener An
schauung genau kennt und in ihren natürlichen Verhältnissen beobachte
hat, so kann man sich ihm über das Zebra, den Schakal, den Löwen
Tiger, den Vampyr u. s. w. recht leicht verständlich machen; die Kennt
niß des Einheimischen ist ihm dann Maaßstab für das Fremde, Ferne
was nicht unmittelbar angeschaut werden kann. Verfährt man aber um
gekehrt, so macht man Papageien aus den Kindern.

Ueberdies macht es ja keinem Menschen Ehre, mit dem Ausländi
schen bekannt und in der Heimath ein Fremdling zu sein. Solche Men
schen achten und lieben gewöhnlich ihre Heimath nicht und sehnen sich
hinaus nach fernen Ländern, von denen sie falsche Vorstellungen haben,
eben weil sie die Heimath nicht kennen. Schon um einen volksthüm
lichen Sinn in den Kindern zu bilden, muß sich der naturgeschichtliche
Unterricht vorzugsweise über das Heimathliche verbreiten.

2. Beachte vorzüglich solche Naturkörper, welche durch ihre Gestalt oder andere Eigenthümlichkeiten ausgezeichnet sind; sorge aber auch dafür, daß das Kind diejenigen kennen lernt, welche auf das Wohl und Wehe der Menschen einen bedeutenden Einfluß ausüben!

Das Kind soll durch den Naturgeschichtsunterricht die Natur kennen
lernen; aber nicht die ganze Natur, d. h. nicht alle Naturkörper, denn
dazu fehlt es natürlich an Zeit und an Mitteln, sondern nur die cha
rakteristischen Formen derselben, solche, von denen andere gleichsam
abgeleitet sind. Kennt das Kind diese, so hat es den Schlüssel zur Deu

tung der übrigen und eine ausreichende Vorstellung von der großen Mannigfaltigkeit, die in der Natur, d. h. in den drei sogenannten Reichen, herrscht. Diese Kenntniß muß aber auch unter allen Umständen erstrebt werden, ganz abgesehen von dem Nutzen oder Schaden, den ein oder der andere Naturkörper dem Menschen gewährt. Denn der Naturgeschichtsunterricht dient zunächst einer höheren Nützlichkeit; er ist mehr als eine milchgebende Kuh.

Ist dieser Zweck erreicht, wozu es so gar übermäßiger Anstrengungen nicht bedarf, wenn man es recht anfängt; so darf die Frage nach dem Nutzen und Schaden ganz entschieden hervortreten. Manche Antwort kann ihr bereits bei Erreichung des ersten Zweckes werden; denn will man dem Kinde zum Beispiel eine Vorstellung von einer radförmigen Blume und einer Büchsenfrucht verschaffen, so braucht man nicht gerade den Gauchheil zu wählen, der beides hat, sondern kann dazu eben so gut den heilkräftigen Hollunder und das giftige Bilsenkraut nehmen. Der verständige Lehrer wird immer auf diese Weise verfahren, d. h. er wird, sobald mehrere Naturkörper gleichgut geeignet sind zur Veranschaulichung einer eigenthümlichen Form, denjenigen für seinen Zweck benutzen, welcher in irgend einer Beziehung zum Wohl oder Wehe der Menschen steht. Dadurch wird aber der Aufforderung noch nicht vollständig genügt. Denn um zum Beispiel den eigenthümlichen Bau der Gräser, Dolden und Tollkräuter zur Anschauung zu bringen, genügen ein Paar Beispiele aus jeder dieser Gruppen. Familien aber, wie die angezogenen, muß das Kind so vollständig als möglich kennen lernen, damit es im Stande ist, das Nützliche wirklich für sich zu verwenden und das Schädliche zu vermeiden.

Also neben der Kenntniß der Hauptformen der drei Reiche ist die der nützlichen und schädlichen Naturkörper unerläßlich. Kein Kind, auch das der Dorfschule nicht ausgenommen, darf die Schule verlassen, wenn es nicht die Giftpflanzen und die mineralischen Gifte kennt und mit den Mitteln bekannt ist, welche bei eingetretener Vergiftung möglicherweise Hülfe verschaffen können. So entspricht der Naturgeschichtsunterricht den Anforderungen, welche das Volk an ihn macht.

3. Mache mit den Naturkörpern den Anfang, welche das Kind am leichtesten auffaßt!

In allen drei Naturreichen giebt es einfache und mehr oder weniger zusammengesetzte Naturkörper. Alles Einfache ist in der Regel leichter aufzufassen, als das Zusammengesetzte, wenigstens auf dem Gebiete der Anschauung. Also, wird man schließen, muß in der Naturgeschichte mit den einfachsten Naturkörpern der Anfang gemacht werden, in der Zoologie zum Beispiel mit den untersten Thierklassen, den Infusorien und Polypen, in der Botanik mit den Staub- und Fadenpilzen.

Dieser Schluß ist hier falsch. Die genannten Naturkörper sind allerdings sehr einfach; der zu den Staubpilzen gehörige Schmierbrand am Weizen zum Beispiel besteht bloß aus einfachen, kugeligen Zellen, und mit den angeführten Thieren verhält es sich fast auf ähnliche Weise. Aber abgesehen davon, daß die meisten Naturkörper der angezogenen Klassen ihrer Kleinheit wegen gar nicht zur Anschauung gebracht werden können, weiß das Kind gar nicht recht, was es aus diesen Geschöpfen machen soll, da es gar keine bestimmten Organe an ihnen unterscheiden kann. Es bekommt deßhalb von ihrem Bau und Leben keine richtige Vorstellung, sollte es dieselben auch mittelst eines Mikroskopes betrachten können. Ganz anders ist es aber, wenn man ihm die vollkommensten, also die zusammengesetztesten Naturkörper vorführt, zum Beispiel ein Pferd, einen Hund, eine Rose, ein Veilchen. Von diesen bekommt es, trotz der großen Mannigfaltigkeit ihrer Organe, bald eine deutliche Vorstellung; denn alle Organe sind sehr bestimmt ausgeprägt und lassen schon aus ihrer Beschaffenheit auf ihre Thätigkeit schließen. Es ist also offenbar falsch, mit den unvollkommensten Naturgebilden den Unterricht zu beginnen und von diesen allmählig zu den vollkommneren fortzuschreiten; umgekehrt muß es angefangen werden, wenn das Kind bald zu einer richtigen Vorstellung von Pflanze und Thier gelangen soll.

Von den Mineralien eignen sich vorzüglich die krystallisirten, namentlich solche, welche in den Grundformen oder den einfachsten abgeleiteten krystallisiren, wie das Kochsalz, der Alaun und andere für den Anfangsunterricht, weil sie bestimmte und darum leicht aufzufassende Gestalten haben.

Eine andere hierher gehörige Frage ist noch diese, ob man mit den Thieren, Pflanzen oder Mineralien den Anfang machen soll?

Könnte man überall die nöthigen einfachen Mineralien in Krystallen von der Größe und der vollkommenen Ausbildung haben, wie man die Krystallmodelle gewöhnlich anfertigt, also wenigstens drei bis vier Zoll im Durchmesser; so möchte es am geeignetsten erscheinen, mit ihnen den Anfang zu machen, da sie dem Kinde nicht zu viel auf einmal zur Betrachtung darbieten und doch ein klares Bild von ihrer Gestalt geben. Die meisten Krystalle sind aber zu klein und gewöhnlich nur nach einer Richtung hin ausgebildet; man muß deßhalb für den allerersten Naturgeschichtsunterricht auf die Mineralogie verzichten.

Es bleibt demnach nur die Wahl zwischen dem Thier- und Pflanzenreich. Einige Naturgeschichtslehrer wollen den Unterricht mit den Thieren begonnen wissen und führen als Grund dafür an, daß sich das Kind von den lebendigen Wesen mehr angezogen fühle und diese seine sinnliche und geistige Thätigkeit mehr in Anspruch nehmen. Dieser Grund erscheint aber nicht sehr triftig; denn die Kinder sind bei allem Naturgeschichtsunterricht in gespannter Aufmerksamkeit, wenn er anschaulich, nach wirklichen Naturkörpern ertheilt wird, selbst bei der Mineralogie, wo

och vom Leben im gewöhnlichen Sinne gar nicht die Rede ist. Ja, ich ann sogar versichern, daß meinen Schülern niemals eine Naturgeschichts=unde interessanter ist und mehr Freude bereitet, als gerade die erste in er Mineralogie, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil jedes Kind ie Kochsalz=Krystalle, mit denen immer der Anfang gemacht wird, sich ags zuvor in einer dunkel gefärbten Untertasse selbst bereitet und mit ach der Schule bringt. Darnach müßte ich also immer mit der Mine=alogie anfangen. Aus folgenden Gründen habe ich mich aber für das Beginnen mit den Pflanzen entschieden.

1) Die Pflanzen sind einfacher gebildet, als die Thiere. 2) Ihre Organe sind alle nach Außen gerichtet und lassen sich daher ohne Schwie=igkeit betrachten, während die der Thiere größtentheils im Innern liegen, ich also der Betrachtung entziehen. 3) Die meisten Theile der Pflanzen ind zu ebenen, scharf begrenzten Flächen ausgebreitet und lassen sich daher leichter auffassen, als die Theile der Thiere. 4) Die einzelnen Organe der Pflanzen sind nicht einer solchen Modifikation unterworfen, wie die der Thiere, und werden darum ohne Schwierigkeit von den Kin=dern in ihrer eigentlichen Bedeutung erkannt. 5) Die Pflanzen können in ihrer ganzen Lebensfülle vor die Anschauung des Kindes gebracht wer=den, die Thiere fast durchgängig nur als Leichname, mit entstellten Thei=len, oft auch gar nicht. 6) Die Pflanzen können, was für den Unter=richt, namentlich für den ersten, von großer Bedeutung ist, stets in hin=reichender Anzahl in die Schule gebracht werden, während man bei den meisten Thieren zufrieden sein muß, wenn man sie in *einem* Exemplare vorzeigen kann. 7) Endlich ist es nicht zu übersehen, daß in den meisten Schulen der neue Kursus gleich nach Ostern beginnt, also in einer Zeit, wo sich das Pflanzenleben gerade entfaltet und zur Beschauung einladet. Diese Zeit darf man nicht vorüber gehen lassen, wenn man nicht in den übeln Fall kommen will, Unterricht in der Pflanzenkunde ertheilen zu wollen, ohne daß Pflanzen beschafft werden können.

Hiernach dürfte es also am angemessensten erscheinen, den Unterricht in der Naturgeschichte mit den *Pflanzen* zu beginnen, von diesen zu den Thieren überzugehen und mit den Mineralien zu schließen, womit indeß nicht gesagt sein soll, daß jahrelang von den Pflanzen die Rede sein solle, ehe man zu den Thieren und Mineralien kommt.

4. *Wähle die Naturkörper so aus, daß der Schüler in jedem Kursus ein abgeschlossenes Ganze und in jedem folgenden eine Erweiterung des Vorhergehenden erhält!*

Die gewöhnliche Art, den naturgeschichtlichen Lehrstoff zu vertheilen, besteht darin, daß man in den unteren Klassen oder Abtheilungen einer Schule Zoologie, in den mittleren Botanik und in den oberen Minera=logie treibt. Jedes Reich wird gleich hinter einander so vollständig ab=gehandelt, als es der Zweck der Schule erheischt oder die Zeit erlaubt.

Eine solche Anordnung läßt sich eigentlich durch Nichts rechtfertigen und gewährt den Kindern durchaus keinen wesentlichen Vortheil; im Gegentheil führt sie die Nachtheile herbei, daß die Kinder erst sehr spät, nämlich am Schlusse der Schuljahre, eine Uebersicht von allen drei Reichen erlangen, keine Gelegenheit zum gründlichen Wiederholen des früher Erlernten erhalten und in solchen Fällen, wo sie aus einer unteren Klasse in das bürgerliche Leben übergehen, den Unterricht höchst lückenhaft macht.

Diese Nachtheile werden alle vermieden, wenn man den Unterrichtsstoff so vertheilt, daß jeder Kursus alle drei Reiche umfaßt, aber nicht mehr Naturkörper enthält, als in einem Jahre in der dazu festgesetzten Stundenzahl durchgenommen werden können. Wird hierbei die Auswahl so getroffen, daß aus allen größeren Gruppen eines Reiches, d. h. aus den Klassen, Ordnungen und Familien Repräsentanten vorkommen und das Faßlichste aus dem allgemeinen Theile hinzugefügt wird; so erhält das Kind schon nach Ablauf des ersten Jahres, in dem die Naturgeschichte begonnen wurde, ein zwar kleines, aber in seiner Weise vollständiges Ganze, eine Naturgeschichte in nuce. Kann nun ein Kind die nächstfolgende Klasse nicht erreichen, also den zweiten Kursus nicht durchmachen; so ist das für dasselbe kein so bedeutender Nachtheil, als in dem oben angeführten Falle; denn es hat sicher so viel gelernt, daß es im Stande ist, die meisten Naturkörper, auf die es im Leben stößt, unterzuordnen und ihre gegenseitige Beziehung zu einander zu erkennen. Das ist für die große Mehrzahl der Menschen mehr werth, als ein Reich ziemlich vollständig kennen und aus den übrigen Nichts wissen.

Im nächsten Kursus wird nun auf dieser Grundlage fortgebaut. Alles Neuhinzukommende schließt sich unmittelbar an das bereits Bekannte an, wodurch dasselbe nicht nur zu einem größeren, sondern auch zu einem bewußtvolleren Ganzen erweitert wird. Hierdurch wird zugleich dem leidigen Vergessen auf die ungezwungenste Weise vorgebeugt. Jede Stunde bietet Gelegenheit zur Wiederholung des früher Dagewesenen dar, und zwar zu einer Wiederholung, die nichts Ermüdendes hat.

III. In Bezug auf das Verfahren beim Unterricht.

5. Beginne mit dem Betrachten **einzelner** Naturkörper und laß in denselben das Allgemeine erkennen!

Diesem Grundsatze ist das Verfahren entgegen, mit dem Allgemeinen, also zum Beispiel mit Begriffen von Natur, organischen und unorganischen Naturkörpern, Thier, Pflanze, Mineral, mit Systematik u. s. w. zu beginnen und nach dieser sogenannten „Einleitung“ zu

inem einzelnen Reiche überzugehen, wo ebenfalls wieder zuerst die hö-
eren Begriffe, wie Säugethiere, Vogel, Fisch u. s. w. erläutert werden,
ann die Eintheilung in Ordnungen an die Reihe kommt und hierauf
ndlich zu den einzelnen Gattungen und Arten übergegangen wird. Es
t dies der Gang, welcher beinahe seit einem Jahrhundert, wenigstens
o lange, als wir eine wissenschaftliche Anordnung der Naturkörper be-
itzen, also sicher seit Linné, in höheren und niederen Schulen befolgt
vorden ist, vielfach noch befolgt wird und den Vortheil gewährt, daß die
Kinder bald das ganze Gebiet der Naturgeschichte, nicht aber die Natur
elbst, überblicken lernen und mit den verschiedenen Eintheilungen der
Geschöpfe bekannt werden.

Dennoch ist dies Verfahren tadelnswerth. Es versetzt die Kinder
nehr oder weniger in Passivität, streitet also gegen den obersten
Grundsatz der Pädagogik. Dies zu beweisen ist nicht schwer. Begriffe,
gleichviel, ob die höchsten oder die niedrigsten, kann das Kind nur bil-
dend erwerben, wenn es von dem in Rede stehenden deutliche Vorstel-
lungen erhält und angehalten wird, die Merkmale, das, was der Begriff
in sich faßt, selbst aufzufinden und anzugeben. Bei einigen der ange-
führten Begriffe ist dies zwar einigermaßen möglich, weil das Kind be-
reits ziemlich klare Vorstellungen von den Gegenständen hat. Dies gilt
namentlich von den Begriffen Körper, Naturkörper, Säugethier, Vogel,
Fisch, weniger schon von Thier, Pflanze, Mineral, noch weniger aber
von solchen, wie Amphibium, Kruster, Insekt, Weichthier, Wurm, von
den ähnlichen Begriffen im Pflanzen- und Mineralreiche, so wie von
Allem, was sich auf die Eintheilung der einzelnen Klassen bezieht. Von
diesen Sachen hat das Kind noch keine Vorstellungen; auch irrt man,
wenn man glaubt, es lassen sich dieselben in kurzer Zeit erwerben. Die
Kinder werden daher Vieles von dem, was hier vorkommen soll, bloß
nachsprechen, statt selbst zu beobachten, durch Anschauung kennen zu
lernen. Ich erinnere nur an Begriffe wie lebendig, leblos, organisch,
unorganisch, wachsen, empfinden, — Amphibium, Insekt, Weichthier,
Wurm u. s. w. u. s. w. Es ist ein Irrthum, wenn man meint, das
Kind habe eine Vorstellung zum Beispiel von „wachsen", weil es wisse,
daß es etwa so viel heiße, als größer werden. Vom Wachsen zum Bei-
spiel der Thiere hat man nur eine leidliche Vorstellung, wenn man das
Darm- und Gefäßsystem derselben kennt, mit den Veränderungen bekannt
ist, welche der Nahrungsstoff durch das Kauen, im Magen, im Darm,
durch den Einfluß der Athmung, in den Gefäßen u. s. w. erleidet. Kennt-
nisse der Art sind aber durchaus nicht so leicht und schnell zu erwerben;
es giebt viele Erwachsene, denen sie fehlen, woran die Methode, welche
bei dem ihnen ertheilten Naturgeschichtsunterricht angewendet wurde,
sicher den größten Theil der Schuld trägt.

Also: Es giebt in dem allgemeinen Theile der Naturgeschichte der
drei Reiche und der Klassen Einiges, was mit Leichtigkeit gleich zu An-

fang des Unterrichts erörtert werden kann, weil die Kinder bereits die nöthigen Vorstellungen davon haben; aber es ist dies im Ganzen wenig. Das Meiste, was hierher gehört, muß erst nach und nach durch zweckmäßige Betrachtung einzelner Naturkörper gewonnen werden. In der Hauptsache bleibt es sich gleich, ob man das wenige Leichte aus dem Allgemeinen vorweg nimmt, oder mit dem erst zu Erwerbenden zusammenfaßt. Letzteres ist vielleicht vorzuziehen, um das Zusammengehörige zugleich vornehmen zu können.

Wie viel in jedem Kursus aus dem Allgemeinen zu nehmen ist, hängt gänzlich von dem Bildungsstande der Kinder ab. Der nachfolgende Lehrgang wird hierüber einige nähere Angaben enthalten.

Man hat in der neuern Zeit darüber gestritten, welche der allgemeinen Begriffe zuerst zu entwickeln seien, die höchsten oder die mehr niederen, und sich theilweise für Ersteres bestimmt, weil eine ausgesonnene Theorie dafür sprach. Ich glaube, daß sich theoretisch die Sache nicht mit gutem Erfolg für die Schule feststellen läßt; wenigstens scheint es mir, daß man dann zu manchen Sonderbarkeiten kommen müßte. Eine Vorstellung von Vogel und Fisch, welche so deutlich ist, daß das Kind darnach jeden Vogel und jeden nicht gar zu abnormen Fisch von anderen Thieren unterscheidet, ist nach meinem Dafürhalten leichter zu erreichen, als eine eben so deutliche von Thier und Pflanze; ja, ich behaupte mit Bestimmtheit, daß viele Arten und Gattungen leichter zu unterscheiden, also auch leichter aufzufassen sind, als manche Familien, Ordnungen und Klassen, und wiederum manche Familien und Ordnungen leichter, als manche Klassen. So wird, um nur einige Beispiele anzuführen, gewiß jedes Kind leichter einen Hasen vom Kaninchen, ein wohlriechendes Veilchen von einem dreifarbigen unterscheiden, als die Gräser von den Scheingräsern, manche kryptogamische Gewächse, wie die Schachtelhalme, von manchen phanerogamischen, als die elfte, zwölfte und dreizehnte Linné'sche Pflanzenklasse, als Steine, Salze, Erze und Brenze.

Diese Beispiele ließen sich außerordentlich vervielfachen. Es leuchtet aber aus den angeführten schon ein, daß auch hier die Konsequenzmacherei Nichts taugt, daß es vielmehr sehr gerathen ist, sich überall nach den zu unterrichtenden Kindern und dem zu behandelnden Stoffe zu bequemen. Die drei Naturreiche lassen sich in diesem Punkte nicht ganz gleich behandeln; namentlich hat das Thierreich viele größere Gruppen, die weit leichter als solche aufzufassen sind, als die entsprechenden im Pflanzen- und Mineralreiche.

Der Zweck des ersten Unterrichts, d. h. des ersten Kursus in der Naturgeschichte, ist in Bezug auf das Allgemeine erreicht, wenn die Kinder etwa nach Jahresfrist richtige Vorstellungen haben von den Hauptorganen und deren Verrichtungen bei Thieren und Pflanzen, von den leicht unterscheidbaren Thierklassen, von den Gefäß- und Zellenpflanzen,

den Zwei- und Einsamlappigen, vielleicht von den größeren, auffallend natürlichen Pflanzenfamilien, von den allgemeinsten Eigenschaften der Mineralklassen, und einigermaßen anzugeben wissen, wodurch sich die drei Naturreiche von einander unterscheiden.

Dieß Alles muß aber auf die angegebene Weise erworben werden, d. h. das Kind muß es sich allmählig aus der wirklichen Betrachtung von Einzelwesen abstrahiren.

In der jüngsten Zeit ist der oben aufgestellte Grundsatz, schon auf der ersten Unterrichtsstufe in einzelnen Naturkörpern das bezeichnete Allgemeine erkennen zu lassen, auch so ausgedrückt worden: „Schreite vom Ganzen zum Einzelnen fort!“ Man fordert damit einen Anfang und Fortschritt, wie ihn die Wörter: Natur, Reich, Klasse, Ordnung, Familie, Gattung, Art bezeichnen. Ich halte eine konsequente Durchführung dieses Ganges für eben so ungehörig, wie den umgekehrten, den man mir längere Zeit aus Mißverständniß, das ich vielleicht durch eine nicht ganz deutliche Darstellungsweise verschuldet haben mag, untergeschoben hat. Man kann nach meiner Ueberzeugung auf der ersten Unterrichtsstufe von keinem andern Ganzen ausgehen, als von einem Einzelwesen, von einer einzelnen Art, um es naturhistorisch zu bezeichnen, ohne dabei im Entferntesten an Artunterschiede zu denken. Es handelt sich dabei vorzugsweise um Auffassung des Allgemeinen, womit indeß die dabei erworbene Kenntniß der einzelnen Arten nicht als etwas ganz Gleichgültiges bezeichnet werden soll; denn der Naturgeschichtsunterricht soll ja möglichst mit der ganzen Natur, also nicht bloß mit dem Allgemeinen, sondern auch mit dem Einzelnen, Besondern bekannt machen. Um Mißverständnissen zu begegnen, erscheint es zweckmäßig, die Forderung nicht so allgemein auszudrücken, als es in dem angezogenen Satze geschieht, sondern auf eine bestimmtere, das Verfahren und den Zweck bezeichnendere Weise, etwa, wie es oben geschehen.

Anmerkung. Eichelberg stellte seiner Zeit den Grundsatz auf, die Betrachtung eines einzigen Naturkörpers genüge, um dem Kinde eine Vorstellung von der Klasse, Ordnung u. s. w., zu der derselbe gehöre, zu verschaffen. Später sah er seinen Irrthum ein und nahm, wie Gabriel, zwei Naturkörper für diesen Zweck, wobei er sich zum Grundsatz machte, „zwei möglichst verschiedene Individuen“ (Arten) zu wählen, ohne jedoch diesen Grundsatz in seinem Leitfaden streng durchzuführen. So beschreibt er zum Beispiel, um eine Vorstellung von der Klasse der Säugethiere zu verschaffen, den Fuchs und das Reh, statt etwa den Fuchs und den Wallfisch zu nehmen. Wahrscheinlich nahm er Anstoß, diesen oder ein ähnliches abnormes Säugethier zu wählen, weil er den wohlbegründeten Einwurf fürchtete, daß man solche Thiere nicht zur Anschauung bringen könne. Wer einigermaßen mit den Gesetzen bekannt ist, nach welchen sich Vorstellungen und Begriffe bilden, der ist nicht darüber in Zweifel, daß durch das Betrachten von zwei Thieren einer Klasse, Ordnung u. s. w. höchstens eine vorbereitende, nicht aber eine erschöpfende Kenntniß dieser Gruppen erzielt werden kann, und daß also demnach eine etwas reichere Auswahl getroffen werden muß. Vergleiche in dieser Be-

ziehung meinen weiter unten aufgeführten „Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte".

6. Führe dem Schüler die Naturkörper so viel als möglich selbst vor, und laß sie ihn mit eigenen Augen betrachten, selbst beschreiben und anordnen!

Natürlicher kann wohl keine Forderung sein, als diese, da ja das Kind die Naturkörper kennen lernen soll; gleichwohl kommt man derselben im Allgemeinen recht selten nach. Es giebt noch viele Schulen, in denen man das ganze Jahr hindurch Naturgeschichte treibt, ohne auch nur einen einzigen wirklichen Naturkörper vorzuzeigen. Man begnügt sich häufig damit, dem Schüler Beschreibungen mitzutheilen, wie sie die zwar wenig brauchbaren, aber gleichwohl weit verbreiteten Handbücher der Naturgeschichte von Stein, Löhr, Willmsen u. A. liefern, und hebt, um das auf diese Weise bald verschwindende Interesse am Unterricht rege zu halten, vorzugsweise das Wundersame und Mährchenhafte heraus, wie weiland Claudius Aelianus in seinen siebzehn Büchern über die Natur. Der Grund hiervon liegt hauptsächlich darin, daß die meisten Lehrer die Naturkörper selbst nicht kennen, ungeachtet sie Manches von ihnen wissen. Denn die Fälle, in welchen Bequemlichkeit, oder falsche Vertheilung des Stoffes, oder unrichtige Ansichten die Ursache dieses höchst fehlerhaften Verfahrens sind, gehören doch gewiß zu den selteneren. Bei der allgemeinen Anerkennung, welche die Naturgeschichte jetzt überall findet, steht wohl zu hoffen, daß jenes Haupthinderniß bald beseitigt werden wird, besonders wenn die Seminare hierin das Nöthige leisten, was freilich noch nicht überall geschieht.

Um für jede Naturgeschichtsstunde die erforderlichen Materialien herbeischaffen zu können, ist es nothwendig, beim Unterricht auf die Jahreszeit Rücksicht zu nehmen, also im Sommer vorzüglich Pflanzen- und Insektenkunde zu treiben; im Winter dagegen Mineralien und solche Thiere zu behandeln, die ihrer Größe halber nicht in die Klasse gebracht, oder aus anderen Gründen nur in einzelnen Exemplaren aufbewahrt werden können. Dadurch erleichtert man sich die Sache sehr. Kann man sich aber beim besten Willen nicht in den Besitz von Naturkörpern setzen, so bediene man sich wenigstens guter Abbildungen. Denn entbehrt der Unterricht aller Anschauung, so wird er ein leerer, tödtender Wortkram, und zwar um so mehr, je weniger Naturgegenstände das Kind überhaupt kennt. Beim ersten Unterricht wird man übrigens nie nöthig haben, zu Abbildungen seine Zuflucht zu nehmen; denn dazu liefert ja auch die ärmste Gegend ausreichenden Stoff.

Bei dem Vorzeigen von Naturkörpern hat man besonders darauf zu achten, daß sie den Sinnen des Kindes so nahe als möglich gebracht und so lange aufmerksam betrachtet werden, bis seine Seele ein vollständiges Bild davon erhalten hat. Es müssen daher wenigstens zwei bis

rei Kinder ein Exemplar jedes, nicht sehr großen Gegenstandes vor sich haben. Ist dies nicht ausführbar, so lasse man die Kinder in größere Gruppen zusammentreten und durch eins derselben den Gegenstand so halten, daß ihn Alle gut sehen können. Hat man mehrere Arten nur in ein oder zwei Exemplaren, was gewiß nicht selten der Fall sein wird, so thut man wohl, von diesen gleich so viel zum Anschauen zu vertheilen, daß jede der erwähnten Schülergruppen eine erhält. Sind dann nach und nach alle diese Gegenstände, zum Beispiel alle Käfer, oder alle Insekten, von sämmtlichen Schülern betrachtet worden, so werden sie eingesammelt und nun einzeln durchgenommen, wobei sich der Lehrer so zu stellen sucht, daß der vorgezeigte Gegenstand von allen Schülern möglichst genau gesehen werden kann.

Es ist übrigens nicht genug, daß die Kinder die Naturkörper selbst besehen, sie müssen sie auch nach allen ihren Theilen selbst beschreiben, vielfach unter einander vergleichen und nach selbst aufgesuchten Merkmalen klassifiziren. Dadurch wird der Unterricht erst wahrhaft bildend. Man hat für den Naturgeschichtsunterricht öfter einen möglichst lebhaften Vortrag empfohlen, um das Interesse recht rege zu erhalten. Ich halte dafür, daß der Lehrer am zweckmäßigsten in der Naturgeschichte unterrichtet, wenn er sich möglichst darauf beschränkt, die Selbstthätigkeit im Sehen, Beobachten, Untersuchen, Beschreiben und Anordnen durch geeignete Winke zu veranlassen, wenn er es dahin bringt, daß die Kinder sich recht lebhaft über das Angeschaute aussprechen. Zu einem zusammenhangenden längeren Vortrage kann es bei einem solchen Verfahren dann natürlich gar nicht kommen. Des Lehrers Mittheilungen müssen sich auf das beschränken, was der Schüler nicht selbst finden kann.

In meiner weiter unten angeführten „Anweisung zum Unterricht in der Pflanzenkunde" finden sich mehrere vollständig ausgeführte Beispiele für das Lehrverfahren auf den verschiedenen Unterrichtsstufen, auf welche ich vorzüglich Anfänger im Unterricht aufmerksam zu machen mir erlaube.

7. Erneuere die gehabten Anschauungen öfters!

Einmalige Anschauung eines Naturkörpers reicht bei Kindern nur sehr selten hin, ein bleibendes Bild von dem Gegenstande zu erzeugen; daher muß man nicht nur überhaupt den ganzen Lehrgang so einrichten, daß früher Dagewesenes auf den nachfolgenden Stufen wiederkehrt (vergleiche den vierten Grundsatz), sondern wo möglich alle Gegenstände, welche in einem Jahreskursus vorkommen, den Kindern mehrfach vorführen, und von Neuem betrachten lassen. Dadurch erst gelangen sie zu einiger Sicherheit in ihren Kenntnissen und verstehen den Lehrer, wenn er fremde, unbekannte Gegenstände mit einheimischen vergleicht, oder sie zum Schluß eines Abschnittes oder Kursus zu einer geordneten Zusammenstellung des vereinzelt Vorgekommenen veranlaßt. Man mache sich's also zur Pflicht, nicht nur Das in der Naturgeschichte zu wiederholen,

was ausschließlich dem Gedächtniß anvertraut worden ist, sondern die gehabten Anschauungen von Naturkörpern wiederholentlich zu erneuern.

Vollständig erreichen läßt sich dieser Zweck nur, wenn man sich eine ausreichende Sammlung von den für den Unterricht erforderlichen Naturkörpern anlegt und sich für die, welche nicht gesammelt werden können, mit guten Abbildungen versieht. Sammlungen der Art sind durchaus nicht kostspielig, wenn man sich von Haus aus auf das Nothwendigste beschränkt und alle Raritäten und allen Luxus fern hält.

Wo es die äußeren Umstände erlauben, kann man auch die Kinder zur Anlegung kleiner Naturaliensammlungen veranlassen. Am leichtesten und fast ohne alle Kosten geht dies in der Mineralogie und Botanik. Ueber das Nähere vergleiche man meine „Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen".

Sehr zu empfehlen für diesen Zweck, nämlich für die Erneuerung der Anschauungen, ist auch das Abzeichnen und schriftliche Beschreiben der in der Schule betrachteten Naturkörper. Beides kann theils in der Schule, theils zu Hause vorgenommen, theilweise auch mit dem Zeichen- und Sprachunterricht (mit den Stylübungen) verbunden werden. Ueber diese sehr zu empfehlende Verbindung vergleiche man meine Pflanzenkunde, zweite Auflage, Seite 20 und 141!

Anmerkung. Für die Verbindung des Zeichnens mit der Naturgeschichte ist zu empfehlen:

Contour-Zeichnungen, die Repräsentanten der einzelnen Familien des Thierreichs darstellend, als Hülfsmittel für den naturgeschichtlichen Unterricht, so wie als Vorlegeblätter zum Zeichnen. Von **W. L. Elditt**, Lehrer an der höheren Töchterschule in Königsberg in Preußen. Zwei Hefte, jedes zu 36 Blättern. Berlin, Winkelmann und Söhne. (à Heft 15 Sgr.)

8. **Befähige die Kinder zum selbstständigen Untersuchen und Beobachten von Naturkörpern!**

So lange man noch nöthig hat, um den Namen gewöhnlicher Naturkörper einen Andern zu fragen, weiß man noch nicht Viel in der Naturgeschichte und ist namentlich außer Stande, sich selbst in dieser Wissenschaft fortzuhelfen, nützliche Beobachtungen anzustellen, zufällig gemachte wichtige Erfahrungen mit Vortheil zu benutzen, schnell weiter zu verbreiten, oder von denen Anderer Gebrauch zu machen. Soll daher der Naturgeschichtsunterricht recht einflußreich nicht nur auf die allgemeine Bildung, sondern auch auf das Wohl und Wehe der Menschen werden, so ist dringend nothwendig, die Schüler, wenigstens die der Bürgerschulen, Realschulen und Gymnasien, dahin zu bringen, daß sie im Stande sind, mit Hülfe geeigneter Bücher den Namen eines ihnen unbekannten Naturkörpers durch eigene Untersuchung aufzufinden. Nur wenn sie zu dieser Fähigkeit gelangt sind, kann man sagen, der Zweck des Unterrichts in der Naturgeschichte sei ganz erreicht.

Leider ist es wahr, daß eine große, sehr große Anzahl von Lehrern diese Fähigkeit nicht besitzt, und dieser bedeutende Uebelstand wird noch lange hemmend auf die Erreichung dieses Zweckes einwirken. Aber gründliche Naturkenntniß verbreitet sich immer mehr und mehr; eben so vermehren sich jährlich die zweckmäßigen Hülfsmittel zu einem erfolgreichen Selbststudium der Naturwissenschaft; es steht daher zu hoffen, daß es mit der Zeit besser werden wird. *)

In welcher Weise der angegebene Zweck zu erreichen ist, läßt sich in der Kürze nicht wohl sagen. Der ganze Unterricht muß darauf hinarbeiten; und er thut es, wenn er die Schüler stets zum selbstständigen Beobachten und Untersuchen der Naturkörper (vergleiche den sechsten Grundsatz) veranlaßt.

Spezielle Anleitung zum eigenen Bestimmen der Naturkörper für Lehrer und Schüler geben mehrere der weiter unten angeführten Schriften, auf die ich alle Die verweise, denen es Ernst mit der Naturgeschichte ist.

---

*) „Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher", heißt die Ueberschrift eines ganz vortrefflichen Aufsatzes von Diesterweg in den Rheinischen Blättern, Band 26, Heft 2, Seite 219 u. f. Die Hauptsätze desselben sind in Folgendem enthalten:

1. Er (der Lehrer) erforscht die Lage seines Wohnortes, die Bodenbeschaffenheit, die natürliche und die durch Kultur erzeugte. 2. Er erforscht die Flora seiner Gegend, nicht bloß nach ihren einzelnen Exemplaren, sondern mit steter Berücksichtigung auf die Bodenbeschaffenheit und die Orte ihres Vorkommens, und er legt eine vollständige Sammlung aller Spezies an. 3. Er erforscht das Innere der Erdoberfläche, auf der er wohnt und lebt, so weit sie zugänglich geworden oder ihre Theile zu Tage gefördert sind, und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an. 4. Er erforscht das Leben der Thiere seiner Umgebung (die Fauna), er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugethiere und Vögel aus, und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merkwürdige (das Alltäglichste ist das Merkwürdigste). Schindanger sind eine reiche Fundgrube, waren es wenigstens für Göthe und Andere. 5. Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend, entwirft Charten darüber, ganz spezielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren, die aber noch zum Gesichtskreise gehört, er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz u. s. w. 6. Er beobachtet die Witterung seines Wohnortes im Großen nach den Jahreszeiten, im Einzelnen nach ihren verschiedenen normalen oder abnormalen Zuständen, Regen-, Schnee-, Schlossen-, Gewitter- und Wolkenbildung, Nebel, Wind und Sturm; er beobachtet die Temperatur der Luft, des Bodens, der Quellen und Flüsse mit dem Thermometer, den Druck der Luft mit dem Barometer; er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden; er zieht nach Zeitabschnitten und Epochen die Resultate daraus. 7. Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen (was mehr sagen will, als alle paar Jahre einmal eine Sonnenfinsterniß angaffen) in den verschiedenen Jahreszeiten; er entwirft Sterncharten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten.

Möchten doch Das alle Lehrer beherzigen! Der Naturgeschichtsunterricht würde bald nach Verdienst gewürdigt und auch besser behandelt werden.

III. Lehrgang für den Unterricht in der Naturgeschichte.

Erster Kursus.

Das Betrachten einzelner Arten.

1. Stoff.

1) Einige der gemeinsten phanerogamischen Pflanzen der Umgegend, mit Ausschluß der Gräser, der meisten Doldengewächse und Zusammengesetztblüthigen. Bei der Auswahl ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß jede der größeren natürlichen Familien wo möglich wenigstens durch Eine Pflanze repräsentirt wird.

2) Einige Thiere aus jeder der sechs Linné'schen Thierklassen. Die Strahlthiere, Quallen, Polypen und Infusionsthiere bleiben unberücksichtigt.

3) Einige der gemeinsten einfachen Mineralien aus jeder der bekannten vier Mineralklassen.

Für gewöhnliche Volksschulen reichen 12 bis 20 Pflanzen, 16 bis 20 Thiere und 8 bis 10 Mineralien aus; können mehr durchgenommen werden, desto besser. *)

Der ganze Kursus ist, wie jeder der folgenden, auf ein Jahr berechnet und beginnt Ostern.

2. Zweck.

Durch diesen Kursus soll hauptsächlich angestrebt werden:

1) Kenntniß der gemeinsten Naturkörper in der nächsten Umgebung des Schülers.

2) Möglichst deutliche Vorstellungen von den drei Naturreichen und den größten, leicht auffaßbaren natürlichen Gruppen, nämlich den Klassen derselben.

3) In Betreff der Thiere und Pflanzen besonders Kenntniß aller Hauptorgane und deren Verrichtungen, also das Leichteste aus der Anatomie und Physiologie.

3. Behandlungsweise.

Jeder vorliegende Naturkörper wird zuerst, damit das Kind einen Gesammteindruck von ihm erhalte, einige Minuten lang still beobachtet und dann vom Lehrer benannt; hierauf läßt man bei Pflanzen und Thieren die Haupttheile zeigen und richtig benennen, und fordert die Schüler auf, alle Merkmale, welche sie mit ihren Sinnen wahrnehmen, an-

---

*) „Ein Lehrer, der ein Meister der Methode ist, verarbeitet mit seinen Schülern in derselben Zeit den drei-, vier-, vielleicht zehnfachen Stoff, als ein unmethodisch verfahrender Schlendrianist."

Diesterweg, im dreizehnten Bande der Rhein. Blätter S. 297.

zugeben. Aus diesen einzelnen Angaben wird nach und nach eine ziemlich vollständige Beschreibung des Naturkörpers gebildet, welche von den fähigeren Schülern anfangs in der Schule, später aber zu Hause schriftlich wiederholt wird. Diese Aufgabe ist für die Kleinen leicht, sobald die Betrachtung der Naturkörper stets in einer bestimmten, unabänderlichen Ordnung vorgenommen wird. *)

Um das beim naturgeschichtlichen Unterricht so höchst nöthige Vergleichen **) der Naturkörper frühzeitig anzubahnen, ist es gut, von Zeit zu Zeit zwei Individuen desselben Naturkörpers in allen ihren Theilen vergleichen und das Uebereinstimmende auffinden zu lassen. Man bewerkstelligt dies am leichtesten dadurch, daß man von je zwei und zwei Schülern die Exemplare zusammenhalten läßt.

Die technischen Namen (Kunstausdrücke) werden den Schülern erst mitgetheilt, sobald sie die mit denselben bezeichneten Gegenstände kennen und im Stande sind, eine leidliche Erklärung derselben zu geben, vom elliptischen Blatte also zum Beispiel zu sagen wissen, daß es am Grunde und an der Spitze zugerundet und dabei länger als breit sei.

Die Mittheilungen über Nutzen und Schaden der Naturprodukte dürfen auf dieser Stufe nur kurz sein, damit des Kindes unbefangene, reine Freude an der Natur nicht getrübt werde. Statt ihm die Nützlichkeitsfrage geläufig zu machen, bestrebe man sich lieber, das Gefühl für die Schönheit der Natur, die Naturpoesie, in ihm zu erregen, für die das kindliche Gemüth ohnehin so empfänglich ist.

Sind eine Anzahl unter sich verwandter Naturkörper durchgenommen worden, zum Beispiel mehrere Säugethiere, so werden diese mit einander verglichen, und sowohl ihre gemeinsamen, als auch ihre unterscheidenden Merkmale angegeben. Bei weiterem Vorrücken geschieht dies auch mit den größeren natürlichen Gruppen, zum Beispiel den Vögeln und Säugethieren u. s. w., damit die Schüler allmählig die gröbsten Unterschiede derselben auffassen und eine allgemeine Uebersicht gewinnen. Zum Schluß des ganzen Kursus werden auch die drei Naturreiche mit einander verglichen, wobei sich das Gemeinsame und Unterscheidende derselben herausstellt, so weit es auf dieser Stufe möglich ist.

Anmerkung. Die weitere Ausführung dieser Unterrichtsstufe findet sich in meinen Anweisungen zum Unterricht in der Thier- und Pflanzenkunde, so wie auch in meinem „Leitfaden" und in meiner „Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen".

*) Vergleiche den ersten Kursus meines Leitfadens zum Unterricht in der Naturgeschichte, vierte Auflage, Seite 9 und 10.

**) „Die Naturgeschichte beruht überhaupt auf Vergleichung." Göthe.

Zweiter Kursus.

Vergleichen und Unterscheiden von Naturkörpern, die zu einer Gattung gehören.

1. Stoff.

Wie im ersten Kursus, werden auch hier Naturkörper aus allen drei Reichen gewählt, wobei darauf zu sehen ist, daß die größeren natürlichen Ordnungen und Familien möglichst repräsentirt werden, wenigstens so weit, als dies durch Naturkörper der Heimath, auf die sich die Auswahl beschränkt, möglich ist. Das Ausländische muß hier noch zurücktreten, oder doch nur so weit berücksichtigt werden, als es wirklich zur Anschauung gebracht werden kann. Die Kenntniß der heimathlichen Gegenstände ist noch zu unbedeutend, als daß schon an das Fremde gedacht werden könnte. Eben so müssen auch die schwierigeren, schon im ersten Kursus als solche bezeichneten Gegenstände noch wegbleiben, weil das Auge des Kindes dafür noch nicht geübt genug ist. Uebrigens werden auf dieser Stufe niemals einzelne Naturkörper zur Betrachtung vorgelegt, sondern stets zwei bis drei Arten ein und derselben Gattung. Es werden aber immer nur solche Arten gewählt, welche sich leicht unterscheiden lassen, wie Pferd und Esel, Hase und Kaninchen, Elster und Dohle, Kartoffel und schwarzer Nachtschatten, Wiesen- und kriechender Klee, gemeiner Quarz und Feuerstein, Marmor und Kreide u. s. w. Die im ersten Kursus vorgekommenen Arten werden hier wo möglich alle wieder mit aufgenommen.

Die Zahl der durchzunehmenden Arten und Gattungen wird natürlich wieder durch die Zeit bestimmt, welche dem Unterricht gewidmet werden kann. Für gewöhnliche Volksschulen genügt es, wenn so viel Gattungen durchgenommen werden, als im ersten Kursus Arten vorgeschlagen wurden.

2. Zweck.

Der Zweck dieses Kursus ist:

1) Festere Begründung und Erweiterung aller bereits erlangten Kenntnisse.

2) Uebung im genauen Vergleichen und Unterscheiden von Naturkörpern.

3) Anschauliche Entwickelung dessen, was man in der Naturgeschichte unter Art und Gattung versteht.

Eine festere Begründung dessen, was im ersten Kursus vorgekommen ist, wird man nicht für überflüssig halten, besonders, wenn man sich erinnert, daß dem Kinde überall nur Typen der Klassen vorgeführt wurden; erreicht wird sie, indem man die bereits bekannten Naturkörper von Neuem der Betrachtung unterwirft, das früher Gefundene noch einmal finden und an neu Hinzugefügtem aufsuchen läßt. Hierdurch werden

die Kenntnisse natürlich auch erweitert. Die Erweiterung besteht indeß nicht allein darin, daß die Typen durch neue Arten gleichsam verstärkt werden und daß man dem Allgemeinen einiges Neue hinzufügt; sondern sie erstreckt sich auch auf das Bekanntwerden mit neuen Gruppen, nämlich mit den natürlichen Ordnungen und Familien. *) Vollständigkeit in dieser Beziehung kann hier natürlich eben so wenig erreicht werden, wie im ersten Kursus hinsichtlich der Klassen; denn der Bildungsstand und das Bedürfniß der Kinder fordern, sich auf das Einheimische, auf Das, was die nächste Umgebung des Kindes darbietet, was wirklich zur Anschauung gebracht werden kann, zu beschränken. Wer schon auf dieser Stufe Vollständigkeit auch nur in Bezug auf die Ordnungen verlangt, wie zum Beispiel Eichelberg und nach ihm Gabriel, giebt zu erkennen, daß er sich seinen Lehrgang nach gewissen, eigentlich der Systematik entlehnten Prinzipien konstruirt hat, ohne dabei überall die Natur des Kindes zu berücksichtigen und an die Beschaffenheit des Materials zu denken. Solche Lehrgänge sind aber in der That Nichts werth; sie bieten Schwierigkeiten dar, über die man in der Praxis nicht anders hinwegkommt, als daß man darüber hinwegspringt. Hierzu ist namentlich das der bezweckten Vollständigkeit halber erforderliche Betrachten von winzigkleinen Naturkörpern, wie Infusorien, Polypen, Moosen, Gräsern u. s. w., so wie solcher Gegenstände, die nur in Abbildungen vorgezeigt oder doch höchstens hier und da Einzelnen zu Gebote stehen können, zu rechnen. Es ist aber jedenfalls besser, die Vollständigkeit zum Opfer zu bringen, als die Anschaulichkeit.

Für das Betrachten kleinerer, feiner organisirter Naturkörper, Etwas, was später allerdings nicht zu umgehen ist, werden die Kinder durch Nichts zweckmäßiger vorbereitet, als durch das Vergleichen von Arten ein und derselben Gattung, also von solchen Naturkörpern, die sich viel ähnlicher sind, als die bereits im ersten Kursus vorgekommenen, d. h. als Schaaf und Hund, Veilchen und Schlehenstrauch, Schwefel und Braunkohle. Das Gemeinsame solcher Arten wird bald erkannt, weniger leicht aber das Unterscheidende. Dieß reizt nun aber gerade zu einer genauern, sorgfältigern Untersuchung. Von selbst versteht sich, daß die Unterschiede nicht zu versteckt liegen dürfen, sondern nur gerade so, daß sie nach einigem aufmerksamen Suchen wirklich gefunden

*) Daß dies von Anfang an meine Ansicht gewesen, erhellet aus meinen allerersten Arbeiten über Naturgeschichte, worauf ich Diejenigen zu verweisen mir erlaube, welche der Aeußerung Gabriel's, als habe ich meine Ansicht über die Methode des Unterrichts in der Naturgeschichte geändert, ohne Prüfung Glauben geschenkt haben. Namentlich bitte ich die erste Auflage meiner Pflanzenkunde, Seite 126 u. f., und meiner Thierkunde, Seite 51 u. f., zu vergleichen. Uebrigens darf ich bei dieser Gelegenheit nicht unbemerkt lassen, daß mir der vielfache Streit über meine Methode von großem Nutzen gewesen ist; ich habe Manches dabei gelernt, namentlich auch von meinen Gegnern, wofür ich ihnen Allen dankbar bin.

werden können. Die Natur hat überall Gattungen genug, bei deren Arten dies der Fall ist.

Aus der vorstehenden Darstellung wird man hoffentlich erkennen, daß die Gattungs- und Artenkunde nicht alleiniger Zweck dieses Kursus ist, sondern daß sie nur neben jenem oben ausgesprochenen erreicht und als eine vorzügliche Vorbereitung für Schwereres betrachtet wird. Uebrigens erhält das Kind dadurch, daß es auf dieser Stufe mit einer Anzahl Gattungen und Arten bekannt wird, zugleich eine Kenntniß aller systematischen Einheiten, so daß es vollkommen befähigt ist für einen mehr wissenschaftlichen Unterricht, der nun auf der folgenden Stufe eintreten kann. Vergleiche den II. Kursus meiner vorhin genannten Schriften.

3. Behandlungsweise.

Alle zur Betrachtung bestimmten Arten einer Gattung werden, so weit es irgend angeht, zugleich vorgelegt und benannt. Die Schüler suchen dann die gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale aller Theile derselben auf, scheiden dabei die wesentlichen Merkmale von den unwesentlichen und geben hierauf die aus dieser Vergleichung sich ergebenden Kennzeichen der Gattung und der Arten an, wobei natürlich auf verwandte Gattungen und nicht vorliegende unbekannte Arten zunächst keine Rücksicht genommen wird. Nahe verwandte Gattungen werden entweder im Laufe des Unterrichts, oder zum Schluß eines Abschnittes mit einander verglichen und zu Familien und Ordnungen zusammengestellt. Bei jeder Gattung wird von den Kindern die Klasse bestimmt, zu welcher sie gehört. Die Uebungen im schriftlichen Wiederholen der Beschreibungen werden fleißig fortgesetzt und dabei vorzüglich die Art- und Gattungskennzeichen herausgestellt, um sie fleißig wiederholen zu können. Die Kunstausdrücke behandelt man am Schluß eines jeden Reiches eben so, wie es für den ersten Kursus angegeben ist.

Dritter Kursus.

Die natürlichen Familien und Ordnungen in ihrer systematischen Anordnung. Systemkunde.

1. Stoff.

Auch für diesen Kursus wird der Stoff aus allen drei Reichen genommen und dahin gesehen, daß die früher, ihrer Schwierigkeit halber, zurückgestellten Gattungen, so wie die wichtigsten ausländischen Naturkörper, mit vorkommen. Die Bekanntschaft mit den nützlichen und schädlichen Naturkörpern, Belehrung über den technischen Gebrauch derselben, über Vergiftung durch Pflanzen und Mineralien u. dergl. muß hier so vollständig erzielt werden, als es nöthig ist.

2. Zweck.

Die Hauptzwecke dieser Stufe sind:

1) Kenntniß aller Naturkörper, welche zur richtigen Auffassung der drei Naturreiche erforderlich sind und in irgend einer Beziehung zum Menschenwohl stehen.

2) Uebung im Klassifiziren von Naturkörpern und Kenntniß der besten Systeme.

3) Uebung im Bestimmen von Naturkörpern durch eigene Untersuchung.

4) Allgemeine Uebersicht der geographischen Verbreitung wichtiger Naturkörper.

3. Behandlungsweise.

Gründliche Einsicht in den gegenseitigen Zusammenhang der Naturkörper eines ganzen Reiches wird am besten durch allseitige Kenntniß der natürlichen Familien und Ordnungen erreicht. Diese ist daher hier vorzugsweise zu erzielen. Die bereits bekannten Gruppen dienen wieder als Anknüpfungspunkte. Das Verfahren ist dem im zweiten Kursus ähnlich. Wie dort Arten verglichen und zu Gattungen vereinigt wurden, so geschieht es hier mit Gattungen und Familien. Beim Unterscheiden der Gattungen werden die Schüler angeleitet, tabellarische Uebersichten zu entwerfen. Die Gattungen werden nämlich nach wesentlichen, selbst aufzufindenden Merkmalen in mehrere Gruppen gebracht, und diese nach irgend einem andern Kennzeichen so lange in kleinere Abtheilungen zerlegt, bis man zu dem eigentlichen Unterscheidungsmerkmal der Gattung gelangt ist. Diese Uebung ist sehr bildend und wird von den geweckteren Schülern ungemein gern angestellt, wenn man sie frei arbeiten läßt. Unentbehrlich zu diesen Uebungen sind naturhistorische Sammlungen und Abbildungen, nach natürlichen Familien geordnet; denn wollte man sich auf die Naturkörper beschränken, welche die Umgegend gerade in gut ausgebildeten Exemplaren darbietet, so würde man nur selten im Stande sein, auf einmal eine ganze Familie durchzunehmen, was doch hier die Hauptsache ist.

Die Klassifikation muß, so weit als irgend möglich, Werk des Schülers sein; denn es handelt sich hier nicht bloß darum, daß der Schüler mit einem System bekannt wird, sondern daß er selbst klassifiziren lernt, was ungleich mehr werth ist, als die Kenntniß aller Systeme zusammen. Speziell anzugeben, welches Verfahren dabei zu beobachten ist, würde hier zu weit führen; wer darüber des Rathes bedarf, findet ihn in der zweiten Auflage meiner Pflanzenkunde, Seite 406 u. f.

Zum eigenen Bestimmen der Naturkörper sind besonders eingerichtete Bücher erforderlich; die jetzt vorhandenen Leitfäden und Lehrbücher taugen jedoch, mit geringen Ausnahmen, hierzu wenig, was wohl seinen Grund in dem Umstande hat, daß man bisher nicht daran dachte, die Schüler im Bestimmen zu üben.

Nach meinen bisher mit Kindern und Erwachsenen, die Anfänger in der Naturgeschichte waren, gemachten Erfahrungen beginnt man die Uebungen im Bestimmen von Naturkörpern am besten mit Arten einer bereits bekannten, nicht zu umfangreichen Gattung. Die vorgelegten Exemplare müssen möglichst vollständig und mit leicht aufzufindenden Merkmalen versehen sein. Die Schüler werden angehalten, die Merkmale aller Arten dieser Gattung der Reihe nach zu lesen und dabei zu untersuchen, welche derselben auf den vorliegenden Naturkörper passen. Glauben sie die Art erkannt zu haben, so geben sie die Gründe dafür an, können sie dies nicht, so beginnt die Untersuchung von Neuem. Die Angabe der Gründe ist unerlaßlich, wenn man die Schüler vor Oberflächlichkeit bewahren will.

Von diesen Uebungen geht man, wenn sie eine Zeitlang angestellt worden sind, zum Bestimmen leichter Gattungen einer nicht zu großen, ebenfalls schon bekannten Familie über, wobei man in ähnlicher Weise verfährt. Einzelne Fingerzeige werden nur da gegeben, wo größere Schwierigkeiten eintreten.

Haben die Schüler einige Uebung in dieser Art des Bestimmens erlangt, so kann ihnen die Aufgabe gestellt werden, einen ihnen unbekannten Naturkörper nach Klasse, Ordnung, Familie, Gattung und Art zu bestimmen, wobei sie in der angegebenen Ordnung verfahren, d. h. zuerst die Klasse ermitteln und dann die zunächst untergeordneten systematischen Einheiten aufsuchen, bis sie zur Art kommen.

Vierter Kursus.

Genauere Kenntniß des innern Baues und der Natur der Geschöpfe.

1. Stoff.

1) Anthropologie.

2) Anatomie und Physiologie der Thiere und Pflanzen, das Wichtigste über die Grundstoffe und deren Verbindung in den Mineralien.

3) Genaue Vergleichung der drei Naturreiche.

2. Zweck.

Der Zweck erhellt aus den vorstehenden Angaben.

3. Behandlungsweise.

Die Präparate, welche zu dieser Unterrichtsstufe erforderlich sind *), werden von den Schülern zuerst einzeln betrachtet und dann mit einander

*) Siehe die Vorrede zu meiner „Methodischen Anweisung zum Unterricht in der Thierkunde".

verglichen, wobei vorzüglich die mannigfachen, für die Eigenthümlichkeit des Geschöpfes erforderlichen Abänderungen ein und desselben Organs in Betracht zu ziehen und auf die Grundgestalt zurück zu führen sind. Für die gesammte Thierwelt dient in dieser Beziehung am besten der Bau unseres eigenen Körpers als Maaßstab. Von Zeit zu Zeit werden Thier- und Pflanzenzergliederungen *) vorgenommen und, wenn es irgend sein kann, einige chemische Verbindungen vor den Augen der Kinder in ihre Grundstoffe zerlegt. Sehr wünschenswerth ist für viele hierher gehörige Beobachtungen der Gebrauch eines guten Vergrößerungsglases, da ein einziger Blick durch dasselbe mehr Aufschluß giebt und zur Erforschung der Natur anregt, als die besten Auseinandersetzungen und schönsten Abbildungen.

In einer, selbst gehobenen, Volksschule wird sich für den Unterricht dieser Stufe nicht gar viel thun lassen; er darf jedoch in keinem Falle ganz unterbleiben, da er vorzugsweise geeignet ist, den Blick vom Geschöpf auf den Schöpfer hinzulenken. Ueberdies kommt es ja hier ebenfalls nicht auf die Menge der Beobachtungen an, sondern auf die Art und Weise, wie sie gemacht werden. Die Zergliederung eines einzigen Ochsenauges reicht vollkommen hin, den Schüler über die Beschaffenheit und Verrichtung des Sehorgans aller höheren Thiere zu belehren.

Ungeachtet die Ueberzeugung bereits ziemlich allgemein verbreitet ist, daß der Unterricht in der Naturgeschichte, recht betrieben, gerade dem frühen Kindesalter unberechenbaren Nutzen gewährt, giebt es doch noch eine nicht unbedeutende Anzahl von Land- und kleineren Stadtschulen, in denen demselben nur in der Oberklasse ein sehr bescheidenes Plätzchen angewiesen ist. Lehrern solcher Schulen bleibt nach meinem Dafürhalten nichts weiter übrig, als den hier aufgestellten Lehrgang der Art zu einem einzigen Kursus zusammen zu ziehen, daß sie mit der Betrachtung einer einzelnen Art beginnen, diese dann sogleich mit einer anderen derselben Gattung vergleichen und die so gewonnene Gattung darauf mit anderen Gattungen zu größeren Gruppen, Familien, Ordnungen u. s. w. zusammenstellen zu lassen. Da der Kursus in solchen Klassen stets nur ein einjähriger sein kann, die meisten Kinder aber drei bis vier Jahre in denselben verweilen, so wird ihre Naturkenntniß dadurch etwas an Umfang gewinnen, daß man für jeden Kursus andere Repräsentanten zur Bildung jener Gruppen wählt. Ich werde nächstens versuchen, die naturhistorische Aufgabe solcher Schulen in einer besonderen Schrift zu lösen.

---

*) „Man muß die Natur selbst sehen und nicht den Umweg durch Bücher machen. Das Aufschneiden und Seciren der Thiere selbst entfernt den Ekel und instruirt am besten." Wolf.

IV. Die vorzüglichsten Lehrmittel für den Unterricht in der Naturgeschichte.

Zu den Lehrmitteln für den naturgeschichtlichen Unterricht gehören Naturaliensammlungen, Abbildungen von Naturkörpern und Schriften.

A. Naturaliensammlungen.

Naturaliensammlungen für Volksschulen müssen sich aus mehrfachen Gründen auf das Nöthigste beschränken und hauptsächlich die Naturkörper der nächsten Umgegend in guten, vollständigen Exemplaren enthalten. *) Die Anordnung derselben wird, des leichteren Gebrauches halber, nach den Unterrichtsstufen gemacht, also aus allen drei Reichen Dasjenige zusammengestellt, was für jeden Kursus gehört. Zur Aufbewahrung dient am besten ein Schrank mit Fächern und Schubkasten.

Wer schnell in den Besitz zweckmäßig eingerichteter Sammlungen zu kommen wünscht, oder noch Anfänger ist und keine Gelegenheit hat, sich die gefundenen Naturkörper benennen zu lassen, dem sind die nachstehenden zu empfehlen:

1. Mineraliensammlungen.

Drei hundert Stück Mineralien, die Stücke einen Quadratzoll groß, nebst Schränkchen. Von **A. L. Sack**, Mineralog in Halle. (10 Thlr.)

Größere Sammlungen zu dem Preise von 20 bis 120 Thlr., desgleichen schön gearbeitete Krystallmodelle, 20 Stück für 5 Thlr., sind ebenfalls bei Herrn Sack zu erhalten.

In der Mineralienhandlung von Böhmer und Schuhmann in Berlin, Johannisstraße 3 a, kann man Sammlungen jeder Art zu verhältnißmäßig billigen Preisen erhalten. Eine Sammlung von 100 verschiedenen Arten von Krystallmodellen, Mineralien und Felsenarten kostet 10 Thlr., eine dergleichen von 150 Stück 15 Thlr., von 200 Stück 22 Thlr., von 300 Stück 36 Thlr. Die Sammlung von 150 Stück ist für Volks- und gewöhnliche Bürgerschulen vollkommen ausreichend. Wer sich an diese Handlung zu wenden beabsichtigt, wird wohlthun, sich durch eine Buchhandlung vorher die gedruckte „Anzeige" derselben zu verschaffen.

Auch in Heidelberg kann man durch das dortige Mineralien-Comptoir gute Sammlungen zu verschiedenen Preisen erhalten.

---

*) Siehe die Vorrede zu meiner Thierkunde, wo angegeben ist, was gesammelt werden soll und wie das Gesammelte aufzubewahren und zu ordnen ist.

2. Pflanzensammlungen.

Hundert der bekanntesten Gift-, Arznei- und Futtergewächse, gesammelt von Fischer, Seminarlehrer in Neuzelle bei Frankfurt an der Oder. (Preis 1 Thlr. 20 Sgr.) — Können auch durch den Buchhandel bezogen werden.

Gut gepreßte Pflanzen sind besonders bei Wiederholungen und auf der dritten Unterrichtsstufe sehr brauchbar. Man muß sie aber auf weißes Aktenpapier heften, weil sie sonst leicht zerbrechen und auch nicht so gut von größeren Schülergruppen gesehen werden können.

Bei J. C. Mäcken Sohn in Reutlingen sind folgende Sammlungen zu haben:

Gräser, . . . in Sammlungen von	100 — 120	Spezies	2 Thlr.	$22\frac{1}{2}$ Sgr.
Futterkräuter, „ „ „	60 — 80	„	2 „	$22\frac{1}{2}$ „
Acker- und Wiesenkräuter, in Sammlungen . . . . „	60 — 80	„	2 „	$22\frac{1}{2}$ „
Offizinelle und ökonomische Pflanzen, in Sammlungen . „	50 — 60	„	3 „	— „
Forstliche u. exotische Gehölze, in Sammlungen von . . . . . „	100 — 130	„	3 „	— „

Lehrer Wirthgen in Coblenz verkauft:

1) eine Sammlung von Giftpflanzen für 1 Thlr.
2) ein Herbarium der ökonomisch-technischen Pflanzen Deutschlands in fünf Centurien bei direkter Bestellung für 3 Thlr.

3. Thiersammlungen.

Die meisten Süßwasserfische Deutschlands in 16 bis 20 Kasten mit Glas und Goldrahmen (à 1 Thlr. 15 Sgr.), in gut präparirten halben Häuten und auf Pappe geklebt,

erscheinen bei dem Prosektor Borsche in Berlin, Karlsstraße, Nro. 21.

Insektensammlungen, vorzüglich Käfer, das Hundert 1 Thlr. $7\frac{1}{2}$ Sgr.,

sind durch den Verfasser dieses Aufsatzes zu beziehen. Man kann Sammlungen von 100 bis 500 Stück erhalten. Die Auswahl ist so getroffen, daß jede natürliche Familie durch mehrere Gattungen repräsentirt ist. Die kleineren Krustenthiere und alle Insekten, welche zu dem Unterricht nach des Verfassers „Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen" gebraucht werden, erhält man für 1 Thlr. $7\frac{1}{2}$ Sgr. — Herr Dr. Bronn in Heidelberg liefert auch Käfersammlungen, Land- und Süßwasser-Konchilien.

Die Papiermaché-Fabrik von Wilhelmi und Kuntze in Zwönitz bei Annaberg ist jetzt im Begriff, eine

Sammlung naturgetreuer, plastisch bearbeiteter Thierbilder

herzustellen, auf die bemittelte Schulen hierdurch aufmerksam gemacht werden. Die erste, bereits vollendete Lieferung enthält acht Thiere; den

Wallfisch, die indische Seekuh, das Nashorn, den Edelhirsch, das Schnabelthier, das Faulthier, den Löwen und den Magot-Affen, und kostet 5 Thlr. 15 Sgr. Die späteren Lieferungen sollen etwas billiger ausgegeben werden. Professor Dr. Reichenbach in Dresden und Direktor Dr. Vogel in Leipzig empfehlen das Unternehmen sehr; selbst gesehen habe ich Nichts davon.

B. Abbildungen.

Abbildungen sind vorzüglich für den Unterricht in der Thierkunde unentbehrlich; denn man kann ja beim besten Willen nicht alles hieher Gehörige sammeln, zweckmäßig präpariren und aufbewahren.

1. Naturhistorischer Atlas von Dr. A. Goldfuß, Professor zu Bonn. Erste bis dreiundzwanzigste Lieferung. Jede mit 20 lithographirten Tafeln in Royal-Folio und ausführlichem Text in gr. 4. (512 Bogen). Düsseldorf, Arnz und Comp., 1824 — 1849. (à Lieferung 4 Thlr.)

Von den 452 erschienenen Tafeln sind die meisten dem Thierreiche gewidmet, nur einige enthalten Darstellungen von Gebirgsansichten, Durchschnitten, Schichtungs- und Lagerungsverhältnissen. Die Thiere sind alle so groß (sehr häufig in Lebensgröße) dargestellt, daß sie aus ziemlich weiter Entfernung noch gut wahrgenommen werden können; das Werk eignet sich darum ganz besonders für den Schulunterricht. Die Abbildungen sind fast durchgängig naturgetreu und schön ausgeführt, jedoch nicht kolorirt. Von den höheren Thieren sind häufig Zeichnungen von Skeletten und Schädeln beigegeben. Die meisten Thiergattungen (Genera) sind in dem Vorliegenden bereits repräsentirt; die noch fehlenden werden die folgenden Lieferungen bringen.

Das Werk befriedigt die Bedürfnisse höherer Schulanstalten vollständig und kann diesen aus voller Ueberzeugung empfohlen werden; für Volks- und Bürgerschulen ist es zu umfangreich und natürlich viel zu theuer.

2. Neue Wandtafeln zur Naturgeschichte, zum Gebrauch in Schullehrer-Seminarien, Gymnasien und Volksschulen. 63 Blatt Royal-Folio in sechs Heften. Berlin, bei Fr. Hentze. (Schwarz 10 Thlr. 15 Sgr., kolorirt 21 Thlr.) Jedes Heft ist auch einzeln zu haben.

Dies Werk umfaßt das Thier- und Pflanzenreich. Die Abbildungen sind ziemlich gut und können den auf dem Titel genannten Anstalten empfohlen werden. Das fünfte Heft enthält die deutschen Giftpflanzen.

Der recht gut geschriebene, auch Kindern zu empfehlende Text ist von dem rühmlichst bekannten Seminarlehrer Fischer in Neuzelle, der

auch die Auswahl für die Wandtafeln getroffen hat. Er kostet 3 Thlr. 22½ Sgr.

3. Naturhistorischer Wandatlas zum Gebrauche beim Unterricht in höheren Lehranstalten, namentlich in Seminarien, Gymnasien, Bürger-, Real-, Bezirks- und Sekundärschulen, nach methodischen Grundsätzen herausgegeben von **J. F. A. Eichelberg**, Professor. Erste Abtheilung: Mineralogie. 24 Tafeln mit 96 Krystallformen auf schwarzem Grunde. gr. Folio. (Preis 1 Thlr. 20 Sgr.) Zweite Abtheilung: Zoologie. Erstes Heft: Säugethiere. (Preis: schwarz 1 Thlr. 20 Sgr., fein kolorirt 3 Thlr.) Zürich, Meyer und Zeller, 1846.

In der ersten Abtheilung sind sämmtliche einfache Krystallformen und die gewöhnlichen Kombinationen in ziemlich großem Maßstabe auf schwarzem Grunde perspektivisch dargestellt, in der zweiten in gewöhnlicher Kreidemanier Thiere aus allen Säugethierordnungen. Die Abbildungen der ersten Abtheilung sind sämmtlich recht gut und dem Zwecke entsprechend, die der zweiten dem größeren Theile nach, das Werk daher im Ganzen brauchbar und höheren Lehranstalten zu empfehlen.

4. Die Hauptformen der Pflanzenorgane in stark vergrößerten Abbildungen auf schwarzem Grunde. Für den Unterricht dargestellt von **August Lüben**, Rektor der Bürgerschule zu Aschersleben. Leipzig, 1846, Verlag von J. A. Barth. (Preis 1 Thlr. 18 Sgr.)

Dies Werk enthält auf 78 Tafeln die Hauptformen der Pflanzenorgane. Der Maßstab ist überall so gewählt, daß die Abbildungen auch in den größten Schulklassen mit Leichtigkeit wahrgenommen werden können. Wenige Ausnahmen abgerechnet, sind die Abbildungen nach wirklichen Pflanzen angefertigt, also nicht Idealzeichnungen. Ueber den richtigen Gebrauch dieser Abbildungen, die von den Lehrern sehr günstig aufgenommen worden sind, giebt eine dazu gehörige Schrift die erforderliche Belehrung.

5. Zoologischer Handatlas, zum Schulgebrauch und Selbstunterricht entworfen von Dr. **Herm. Burmeister**, Professor in Halle. Berlin, bei Reimer. Folio. Sieben Hefte. (Schwarz 6 Thlr., illuminirt 11 Thlr.)

Die Abbildungen sind recht gut, namentlich auch die beigegebenen Detailzeichnungen (Skelette, Schädel rc.), eignen sich aber, da sie nicht sehr groß sind, nur für den Handgebrauch und in Klassen mit wenigen Schülern.

6. Abbildungen zu Oken's Naturgeschichte. Stuttgart, bei Hoffmann. (Preis 21 Thlr. 3¾ Sgr.)

Die meisten dieser Abbildungen sind gut, manche, namentlich die Insekten, jedoch nach sehr alten Mustern gearbeitet, so daß sie dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft nicht recht entsprechen. Uebrigens ist das Werk, wie das von Burmeister und Naumann, nur für den Privatgebrauch berechnet.

7. Das Thierreich in Bildern, nach seinen Familien und Gattungen dargestellt von Dr. **Ferdinand Krauß**, Professor und Konservator am königlichen Naturalien-Kabinet in Stuttgart. Säugethiere 1. — 4. Lieferung. Tafel 1 — 24. Textbogen 1 — 13. Klein Folio. Stuttgart und Eßlingen, Schreiber und Schill, 1848.

Der Verfasser hat sich den Zweck gesetzt, „eine das ganze Thierreich umfassende Reihe getreu und sorgfältig gezeichneter und kolorirter Abbildungen der verschiedenen Thierformen in systematischer Ordnung nach natürlichen Familien und mit Benutzung der neuesten und besten zoologischen Werke in der Art zu geben, daß von den höheren Thierklassen womöglich jede gehörig begründete Gattung, von den wirbellosen Thieren die Haupt-Gattungen, jedenfalls sämmtliche Familien und Sippen durch genaue Abbildungen solcher Thiere dargestellt werden, welche den Charakter der Gattung, den sie repräsentiren, deutlich ausdrücken und im praktischen Leben von Wichtigkeit sind. Am Schlusse jeder Klasse der Wirbelthiere soll eine bildliche Zusammenstellung der Hauptformen im Zahn- und Knochenbau als Erläuterung zu den Gattungs-Charakteren beigefügt werden". Das ganze Werk ist auf circa 200 Tafeln berechnet, von denen sechs mit dem dazu gehörigen Texte auf 26¼ Sgr. berechnet werden. Nach den erschienenen Lieferungen zu schließen, wird dies Werk zu den vorzüglichsten gehören, welches die deutsche Literatur aufzuweisen hat. Die Abbildungen sind durchweg treu und sehr sauber dargestellt und naturgetreu kolorirt. Man wird sich derselben sicher mit großem Nutzen auch beim Schulunterricht bedienen können. Der Text beschränkt sich auf die Abbildungen und ist ebenfalls sehr gut. Mit dem achten Hefte sollen die Säugethiere beendet sein.

8. Naturgeschichte und Abbildungen der Säugethiere, Vögel, Amphibien und Fische. Nach den neuesten Systemen zum gemeinnützigen Gebrauche entworfen von **Schinz**. Nach der Natur und den vorzüglichsten Originalien gezeichnet und lithographirt von **Brodtmann**. Verlag von Fleischer in Leipzig. Folio.

Jede Klasse bildet ein für sich bestehendes Werk und ist auch besonders zu haben. Die Säugethiere kosten schwarz 11 Thlr. 20 Sgr., kolorirt 21 Thlr.; die Vögel schwarz 20 Thlr., kolorirt 36 Thlr.; die Amphibien schwarz 14 Thlr. 5 Sgr., kolorirt 25 Thlr. 15 Sgr.; die Fische schwarz 13 Thlr. 15 Sgr., kolorirt 24 Thlr. 10 Sgr. Von jeder Klasse ist auch eine Ausgabe mit fein gemalten Abbildungen zu haben, die aber sehr hoch zu stehen kommt; die Vögel zum Beispiel kosten 64 Thlr.

Die Abbildungen dieses brauchbaren Werkes sind weit kleiner, als bei Goldfuß, indeß doch noch so groß, daß sie in mäßig gefüllten Klassen mit Nutzen gebraucht werden können, besonders, wenn man sich etwa ein halbes Dutzend Rahmen mit Glas machen läßt, und in diese die einzelnen Blätter bringt, welche man gerade gebraucht.

9. Methodischer Handatlas zum gründlichen Unterricht in der Naturgeschichte, für Schüler höherer Lehranstalten, sowie zur Selbstbelehrung herausgegeben von **August Menzel**. Zürich, bei Meyer und Zeller. Seit 1845. (Sechs Lieferungen à 5 Sgr.)

Dieser Atlas wird sich über die höhern systematischen Gruppen, nämlich über die Klassen und Ordnungen des Thier- und Pflanzenreichs verbreiten und in circa 20 Lieferungen vollständig sein. Die zoologischen Abbildungen stellen die Thiere nach ihrem äußern und innern Bau und ihrer Entwickelung vom Keime bis zur vollkommenen Entfaltung dar. Die Tafeln, welche die Bestimmung haben, den Schüler zur Auffassung der Klassen anzuleiten, enthalten nur ein Thier, diejenigen, welche die Ordnungen veranschaulichen sollen, zwei bis drei. Die Auswahl ist nach Eichelberg's Leitfaden gemacht worden, weshalb dieser auch als Kommentar dazu betrachtet werden kann. Die Ausführung ist gut, und das Werk kann deshalb Lehrern und Schülern bestens empfohlen werden.

Für die Mineralogie hat der Verfasser ein für sich zu habendes Werkchen zu dem Preise von 5 Sgr. geliefert (Zürich, bei Meyer und Zeller).

10. Allgemeiner naturhistorischer Atlas. Herausgegeben von **Julius Naumann**. Berlin, bei Hermes, 1835. Quer groß 4. (Schwarz 2 Thlr., kolorirt 4 Thlr.)

Dieser Atlas gehört ursprünglich zu Gräfe's „Naturgeschichte der drei Reiche für Schule und Haus", kann aber auch bei jedem anderen ähnlichen Handbuche zu Hülfe genommen werden. Er zeichnet sich vorzüglich dadurch aus, daß die auf einem Blatte zusammengestellten Gegenstände nach richtigen Größenverhältnissen zu einander dargestellt, d. h. alle nach einem Maaßstabe verkleinert sind. Die Abbildungen selbst sind sehr treu, eignen sich aber ihrer Kleinheit wegen auch nur zum Privatgebrauche.

11. Kleiner naturhistorischer Schulatlas, nebst Anweisung über Fang, Zubereitung und Aufbewahrung der Thiere. Herausgegeben von **A. C. Dufft**. Klein 8. Leipzig, bei Hermann Hartung, 1846. (Preis 1 Thlr.)

Das Werkchen besteht aus drei Heften. Das erste Heft ist für die „Stufe der Vorbereitung" berechnet und soll den „Kreis der Arten, als Repräsentanten der Klassen und Ordnungen" darstellen, das zweite für die „Stufe der Vergleichung", den „Kreis der Familien und Gattungen" veranschaulichend, das dritte die „Stufe der Uebersicht". Die Abbildungen sind fast zu klein gehalten; im Ganzen jedoch für Kinder brauchbar.

12. Naturhistorischer Bildersaal des Thierreichs. Herausgegeben von **Fr. Treitschke**. Pesth. Seit 1833. Lexikon-Oktav. (Preis 20 Thlr.)

Diese Abbildungen gehören zu den schönsten, welche wir besitzen; namentlich ist das Kolorit meistens ausgezeichnet. Detailzeichnungen fehlen aber leider gänzlich, was ihre Brauchbarkeit für den Privatunterricht, zu dem sie sich sonst wohl eignen, um ein Bedeutendes verringert.

13. **Link:** Anatomie der Pflanzen in Abbildungen. Erstes Heft. Mit zwölf lithographirten Tafeln. Berlin, bei Lüderitz, 1843. (Preis 2 Thlr.)

Die Abbildungen sind groß und sehr schön ausgeführt, und daher beim Unterricht in höheren Lehranstalten sehr gut zu gebrauchen, ja unentbehrlich.

14. **Brühl:** Anfangsgründe der vergleichenden Anatomie aller Thiere, zum Selbststudium erläutert durch mehr als 4000 Figuren auf 120 lithographirten Tafeln in groß 4. Wien. Erste bis dritte Lieferung.

Nach dem Urtheile von Pompper in Leipzig (siehe Rhein. Blätter von Diesterweg, 1848) sehr empfehlenswerth.

Für die „Geographie der Thiere und Pflanzen" ist der „Physikalische Atlas" von **Berghaus** (Gotha, bei Perthes) bestens zu empfehlen; für den Unterricht über die „Menschenraçen" dessen „Völker des Erdballs" (Leipzig, bei Muquardt).

C. Schriften.

A. Für den Lehrer.

1. Zum Selbststudium.

a. Für Anthropologie.

1. Anthropologie, oder Form, Bau und Leben des menschlichen Körpers, mit besonderer Berücksichtigung der Gesundheit und der Erziehung des Körpers. Für Lehrer, Erzieher und Eltern bearbeitet von **C. E. Gabriel**, Lehrer am königlichen Seminar und an der Seminarschule in Berlin. Mit acht lithographirten Tafeln. Berlin, 1839. (Preis 1 Thlr. 20 Sgr.)

Dies Werk zerfällt in drei Kurse von sehr ungleichem Umfange. Der erste Kursus ($5\frac{1}{2}$ Seiten) umfaßt das Aeußere (äußere Anatomie, Form), der zweite (58 Seiten) das Innere (innere Anatomie) und der dritte (307 Seiten) die Thätigkeit der Organe (Physiologie, Leben). Diese Anlage ist zunächst für den Unterricht gemacht, wofür sich aber dies Werk seiner großen Ausführlichkeit wegen nicht eignet, selbst nicht für Seminare. Es ist ein Werk zum Selbststudium für Lehrer, die sich umfassend mit Anthropologie beschäftigen wollen. Hierzu kann es aber auch aus voller Ueberzeugung empfohlen werden. Der Verfasser hat mit rühmlichem Fleiße die beste und neueste Literatur dieser Wissenschaft benutzt und sich bemüht, Alles recht klar und speziell darzustellen. In den meisten Fällen erfährt man auch, von wem diese oder jene Entdeckung herrührt, wodurch man zugleich mit den Heroen der Wissenschaft bekannt wird, was auch recht angenehm ist.

Die Abbildungen sind nicht besonders sauber, aber für den Selbstunterricht ganz zweckmäßig.

2. **Bock:** Handbuch der Anatomie des Menschen. Zwei Bände. Leipzig, Volckmar. Dritte Auflage. (Preis 4 Thlr.)

3. **Derselbe:** Hand-Atlas der Anatomie des Menschen. Ebendaselbst, 1844. (Preis 7 Thlr.)

Beide Werke sind zum Selbststudium ganz vorzüglich geeignet.

4. **Burdach**, Dr. **C. Fr.:** Anthropologie für das gebildete Publikum. Unter Mitwirkung des Verfassers umgearbeitet und herausgegeben von dessen Sohne Dr. **Ernst Burdach**, Professor der Anatomie zu Königsberg. Zweite vermehrte Auflage. Mit drei Kupfertafeln, zahlreichen in den Text eingedruckten Holzschnitten und dem wohlgetroffenen Portrait des Verfassers in Stahlstich. 8. Stuttgart, Becher, 1847. (XII und 732 Seiten. Preis 3 Thlr.)

Burdach's Anthropologie gehört in dieser zweiten Auflage zu den besten Werken, welche wir über diese Wissenschaft besitzen. Die Verfasser verbreiten sich über Leib und Seele des Menschen mit einer Klarheit, die kaum etwas zu wünschen übrig läßt. Wenn das Buch auch nicht geradezu für Lehrer geschrieben ist, so werden diese doch vorzugsweise durch ein eifriges Studium desselben großen Nutzen aus demselben ziehen.

5. Die neue Seelenlehre Dr. **Beneke's**, nach methodischen Grundsätzen in einfach entwickelnder Weise für Lehrer bearbeitet von **G. Raue**. 8. Bautzen, 1847, Verlag von Weller (G. Schlüssel). (XII und 259 Seiten. Preis 22½ Sgr.)

Die Beneke'sche Seelenlehre hat in neuerer Zeit so viel Terrain erobert, daß eine Empfehlung derselben wohl kaum als nöthig erscheint. Wem sie indeß noch nicht bekannt sein sollte, der greife zu diesem Buche, das ihm zugleich als Leitfaden beim Unterricht in der Oberklasse einer Bürgerschule dienen kann.

b. Für alle drei Reiche.

1. Gemeinnützige Naturgeschichte, von Dr. **H. O. Lenz**, Lehrer an der Erziehungsanstalt in Schnepfenthal. Mit Abbildungen. Gotha, 1835, Perthes. (Preis 6 Thlr. 20 Sgr.) Die beiden ersten Bände sind 1842 in der zweiten Auflage erschienen.

Unter den zahlreichen allgemeinen Werken, welche in den letzten Jahren über Naturgeschichte erschienen sind, ist das von Lenz wohl das brauchbarste und zugleich billigste, weßhalb wir es hier auch voranstellen. Es enthält in guter Anordnung Beschreibungen der meisten Naturkörper; das Wichtige, Einflußreiche ist durchgängig ausführlich behandelt, alles Uebrige kurz. Am wenigsten befriedigt das Allgemeine. Die Abbildungen sind sehr klein, nur für den Handgebrauch bestimmt, in der neuen Auflage besser, als in der alten. Aus jeder Gattung ist gewöhnlich eine

Art dargestellt, was für Jemand, der sich selbst unterrichten will, wich tig ist.

2. Allgemeine Naturgeschichte für alle Stände. Von Professo **Oken**. Stuttgart, bei Hoffmann, 1834 — 1842. Dreizehn Bände. (Prei 18 Thlr. 22½ Sgr. ohne Atlas.)

Dies Werk hat eine sehr weite Verbreitung gefunden. Der Grun hiervon liegt nicht in seiner außerordentlichen Vortrefflichkeit, sondern i dem Umstande, daß es sich zu einer Zeit, wo das Interesse für Natur geschichte anfing rege zu werden, als ein Werk, was für Jedermam brauchbar sei, ankündigte. Alle Welt subskribirte darauf, selbst ganz ge wöhnliche Landleute. Bei den Meisten steht es aber, ohne viel benutz zu werden. Es entspricht den Erwartungen nicht, zu welchen der Nam des Verfassers berechtigte. Die Systematik ist ungenau und für de Gebrauch unbequem; der allgemeine Theil enthält besonders in der Zoo logie viele unbewiesene, willkührliche Behauptungen, Vermuthungen stat Thatsachen; der besondere ist zu breit und weitschweifig, die Ansichte der ältesten und neuesten Naturforscher stehen hinter einander, ohne z einem Ganzen verarbeitet zu sein; die Diagnosen sind unzureichend zun Bestimmen, und die Synonymie ist auf unverantwortliche Weise ver nachlässigt. Man kann das Buch kaum zu etwas Anderem, als zun Nachlesen über einzelne, bereits bekannte Naturkörper gebrauchen.

3. Handbuch der Naturgeschichte der drei Reiche für Schule un Haus. In Verbindung mit **J. F. Naumann**, Verfasser der Naturgeschicht der Vögel Deutschlands &c., bearbeitet von Dr. **Gräfe**, Direktor der Real schule in Cassel. Eisleben, bei Reichardt, 1836. Zwei Bände. (Prei 7 Thlr. 5 Sgr.)

Die Anordnung ist durchgängig gut, da der Verfasser in allen Ab theilungen die besseren Systeme zu Grunde gelegt hat; die Ausführun im Einzelnen läßt dagegen hier und da etwas zu wünschen übrig. Am besten ist überall die Darstellung des Allgemeinen gelungen; für di Schilderung der Arten fehlte es wohl dem Verfasser an der nöthige Sachkenntniß.

4. Allgemeine Naturgeschichte, als philosophische und Humanitätswis senschaft für Naturforscher, Philosophen und das höher gebildete Publikum bearbeitet von **M. Perty**, Professor der Naturgeschichte zu Bern. Bern, bei Fischer, 1837 — 1841. Vier Bände. (Preis 9 Thlr.)

Dies Werk setzt bereits ein nicht unbedeutendes Maaß von naturhi storischen Kenntnissen voraus, ist also nur solchen Lehrern zu empfehlen, welche sich schon längere Zeit speziell mit einzelnen Zweigen der Natur geschichte beschäftigt haben. Es schildert die Natur nur nach ihren Hauptpartieen und beschränkt sich in allen Abtheilungen auf Mittheilung von Uebersichten; von Beschreibung einzelner Arten ist daher nirgend die Rede. Wer Vergnügen findet an philosophischer Naturbetrachtung, sich

nach einem tieferen Verständniß der Natur sehnt, die ganze Schöpfung als ein harmonisches Ganze kennen zu lernen wünscht, der greife nach diesem Buche, er wird befriedigt werden und über Manches, was ihm bisher dunkel war, Aufschluß erhalten. Eine Zusammenstellung der Hauptideen des Verfassers müßte in den Oberklassen höherer Schulanstalten einen interessanten Schlußkursus des Naturgeschichtsunterrichts geben. Der vierte oder Supplementband, welcher 1846 erschienen, enthält die neuen Ergebnisse der Wissenschaft, Zusätze und Verbesserungen, führt also das Werk fort.

5. Synopsis der drei Naturreiche. Ein Handbuch für höhere Lehranstalten und für Alle, welche sich wissenschaftlich mit Naturgeschichte beschäftigen wollen. Mit vorzüglicher Berücksichtigung der nützlichen und schädlichen Naturkörper Deutschlands, so wie der zweckmäßigsten Erleichterungsmittel zum Selbstbestimmen bearbeitet von **J. Leunis**, Professor am Josephinum in Hildesheim. Erster Theil: Zoologie. Zweiter Theil: Botanik. Hannover, Hahn, 1844 und 1847. (Beide Theile 3 Thlr. 15 Sgr.)

Unter den Handbüchern der Naturgeschichte ist dies wegen der zweckmäßigen Bearbeitung und der Reichhaltigkeit des Stoffes jetzt das beste. Die Mineralogie ist noch nicht erschienen, steht aber wohl bald zu erwarten.

c. Für Zoologie.

1. Lehrbuch der vergleichenden Anatomie. Von **v. Siebold** und **Stannius**. Erster Theil: Wirbellose Thiere. Von **C. Th. v. Siebold**. 1848. (Preis 3 Thlr.) Zweiter Theil: Wirbelthiere. Von **Hermann Stannius**. 1845. (Preis 2½ Thlr.) Berlin, Veit und Comp.

Enthält die neuesten Forschungen in sehr klarer Darstellung und ist deßhalb für das Selbststudium sehr empfehlenswerth. Abbildungen fehlen dem Werke.

2. Handbuch der Zoologie. Von Dr. **A. F. A. Wiegmann**, Professor der Zoologie, und **J. F. Ruthe**, Oberlehrer an der Gewerbschule in Berlin. Berlin, 1843. Zweite Auflage. (Preis 2 Thlr. 7½ Sgr.)

Der Zweck dieses Werkes ist: Schilderung der verschiedenen Organisation im Thierreich und kurze Charakteristik der gewöhnlichsten einheimischen und wichtigsten ausländischen Thiere. Als Grundlage dient das Cuvier'sche System; doch haben die Verfasser, namentlich Wiegmann in dem von ihm bearbeiteten Theile, einige zeitgemäße Abänderungen gemacht und durchweg natürliche Familien festgestellt. Die Beschreibungen enthalten sämmtlich nur die wesentlichen Merkmale. Die Insekten, von Ruthe bearbeitet, sind, weil sich die Jugend am liebsten mit ihnen beschäftigt, am ausführlichsten behandelt. Anordnung und Ausführung des ganzen Werkes sind lobenswerth. Die neue, von Troschel besorgte Auflage zeichnet sich vor der ersten besonders durch größere Reichhaltigkeit aus; auch sind die wirklichen Irrthümer überall ausgemerzt.

3. Das Thierreich in seinen Hauptformen systematisch beschrieben vo Dr. J. J. Kaup. Mit 391 in den Text eingedruckten Abbildungen. Darm stadt, Leske, 1835. Drei Bände. (Preis 1½ Thlr.)

Dies Werk schildert, wie der Titel sagt, die Hauptformen des Thier reichs und stellt diese zugleich bildlich dar. Die Anordnung, eine soge nannte naturphilosophische, ist dem Verfasser eigenthümlich und weich von den gebräuchlichen sehr ab, weßhalb sie für den Schulunterricht nich anzuempfehlen sein möchte. Die Abbildungen sind, wenige Ausnahmen abgerechnet, höchst gelungen zu nennen; der Text schildert vorzüglich di Lebensweise der Thiere, giebt aber auch überall die unterscheidenden Merk male der Arten und Gattungen kurz an. Das Werk ist besonders An fängern, die nach einer guten Uebersicht vom ganzen Reiche streben, zu empfehlen, also auch wißbegierigen Knaben und Jünglingen.

4. Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten, von J. F. W. Eichelberg Professor in Zürich. Erster Band: Wirbelthiere. Zürich und Winterthur 1842. (Preis 1 Thlr.)

Der Verfasser unterscheidet jetzt im naturgeschichtlichen Unterricht zwei Kurse: im ersten soll der Schüler „die allgemeineren naturgeschicht lichen Beziehungen und Wahrheiten, welche in den Kreis-, Klassen- und Ordnungsvorstellungen ausgedrückt sind, auf synthetischem Wege, also durch Anschauung und Vergleichung des Einzelnen, Konkreten, gewinnen"; im zweiten „auf analytischem Wege, auf dieselbe Weise, wie der geübtere Verstand bei jeglicher Unterscheidung und Vergleichung verfährt, in den wissenschaftlichen Geist der Naturgeschichte eindringen und eine vollständige Ueberschaulichkeit des ganzen Gebietes dieser Wissenschaft erlangen". Für den ersten Kursus hat der Verfasser seinen in drei Theilen erschienenen „Methodischen Leitfaden" bestimmt, für den zweiten dieses „Lehrbuch". Durchblättert man dies Lehrbuch, ohne die Vorrede gelesen zu haben, in der die eben mitgetheilte Ansicht des Verfassers ausgesprochen ist, so dürfte man wohl schwerlich auf den Gedanken kommen, daß dasselbe für „Schüler" bestimmt sei. Das Werk ist auf fünf Bände berechnet, von denen der erste die „Wirbelthiere" enthält und 432 Seiten Großoktav stark ist. Welche Schule kann denn ihren Schülern den Ankauf eines solchen Werkes zumuthen, oder der Naturgeschichte so viel Zeit aussetzen, es durchzuarbeiten? Wie soll denn auch das Material zur Veranschaulichung herbeigeschafft werden? Das geht über die Kräfte und über das Bedürfniß der Schüler hinaus. Naturforscher können und wollen unsere höheren Schulanstalten nicht bilden. Die löbliche Absicht des Verfassers, die gereiftere Jugend in den wissenschaftlichen Geist der Naturgeschichte einzuführen, läßt sich — und das ist ein Glück — mit weniger Zeit und Kostenaufwand erreichen, als es hier beabsichtigt wird. Ich glaube dem Buche seinen Platz angewiesen zu haben, indem ich es unter die „Schriften zum Selbststudium für Lehrer" gestellt.

Der Verfasser wird auch dagegen nicht viel einzuwenden haben, da er zum Schluß der Vorrede selbst wünscht, mit diesem Werke „den deutschen Volksschullehrern, wie überhaupt jedem Freunde der Naturwissenschaft, ein nützliches Handbuch“ gegeben zu haben.

Die Einrichtung des Werkes spricht an. Die Klassen, Ordnungen, Familien und Gattungen sind durchweg ausführlich geschildert und mit vergleichenden Uebersichten versehen, welche das Bestimmen erleichtern. Von den Arten sind die einheimischen alle definirt, von den ausländischen die bekannteren, die übrigen aber nur dem Namen nach aufgeführt.

Weniger befriedigt die Ausführung; man stößt auf zahlreiche Fehler und Mängel, die beweisen, daß der Verfasser sein Gebiet doch nicht in dem Grade beherrscht, als ich sonst geglaubt habe; wenigstens ist gewiß, daß er die Natur nicht oft genug zu Rathe gezogen und zum Theil mit unvollkommenen Hülfsmitteln gearbeitet hat.

5. Die Hauptformen des Thierreichs in naturgetreuen Abbildungen und ausführlichen Schilderungen. Ein naturgeschichtliches Lesebuch für Schule und Haus, methodisch bearbeitet von **J. F. W. Eichelberg**, Professor in Zürich. Lexikon-Oktav. Stuttgart, bei K. Erhard, 1844. (Preis 2½ Thlr., kolorirt 4 Thlr. 11¼ Sgr.)

Dies Werk bildet einen ganz brauchbaren Kommentar zu dem Leitfaden des Verfassers. Der darin befolgte Gang ist der dort eingeschlagene; die Auswahl ist jedoch reicher, und die Beschreibungen sind in Bezug auf Gestalt und Lebensweise ganz ausführlich. Die Abbildungen lassen Vieles zu wünschen übrig.

6. Die Wirbelthiere Europa's. Von **A.** Graf **Keyserling** und Professor **J. H. Blasius**. Erstes Buch: die unterscheidenden Charaktere. Braunschweig, Vieweg, 1840. (Preis 2 Thlr. 10 Sgr.)

Unter den neueren Werken über europäische Wirbelthiere ist dies unstreitig das beste. Schade, daß es bis jetzt nur die Säugethiere und Vögel umfaßt und von diesen nichts weiter giebt, als die unterscheidenden Kennzeichen. Wer diese Thierklassen aber gründlich studiren will, kann das Werk nicht entbehren.

7. Vollständige Naturgeschichte des Thierreichs. Zum Selbstunterricht für gebildete Freunde der Natur und zur Benutzung beim Schulunterricht bearbeitet von **Aug. Lüben**, Rektor der Bürgerschule zu Aschersleben. Erster Band: Säugethiere. Mit zahlreichen Abbildungen auf 138 Tafeln. 8. Eilenburg, bei E. A. H. Schreiber, 1848. (X und 936 Seiten. Preis 6 Thlr., kolorirt 10 Thlr.)

Die hier dargebotene vollständige Naturgeschichte der Säugethiere besteht aus einem allgemeinen und einem besonderen Theile. Der allgemeine Theil ist umfassender bearbeitet, als in den allermeisten derartigen Werken. Die sieben Kapitel desselben: — Organographie, Kenntniß der chemischen Bestandtheile, Physiologie, Psychologie, Zahl, Nutzen und

Schaden, Systematik, — verbreiten sich über Alles, was zu wissen nöthig ist, um zu einer deutlichen Einsicht vom thierischen Organismus zu kommen und sich alle Erscheinungen im Leben der Säugethiere genügend erklären zu können. Der besondere Theil bietet keine Auswahl dar, sondern umfaßt alle Säugethier-Arten; doch ist nicht Alles mit gleicher Ausführlichkeit behandelt worden. Ausführlich beschrieben sind alle höheren systematischen Einheiten, nämlich die Ordnungen, Familien und Gattungen, und diejenigen Arten, welche durch ihre Lebensweise oder ihren Einfluß auf das leibliche Wohl und Wehe der Menschen von Bedeutung sind; die übrigen sind kurz, aber durchweg erkennbar charakterisirt. Die Abbildungen sind einem großen Theile nach vom Universitätsmaler Troschel in Berlin nach der Natur gezeichnet und sämmtlich von ihm vorkolorirt worden. Die Auswahl ist so getroffen worden, daß jede Gattung durch eine oder mehrere Arten veranschaulicht ist. Ueber den Thiergestalten finden sich überall Abbildungen von Skeletten, Schädeln, Zähnen, Füßen u. dgl. Die Abbildungen sind auch für den Schulunterricht brauchbar. Somit glaube ich, das Werk Allen empfehlen zu können, welche die Absicht haben, sich gründlich mit der Naturgeschichte zu beschäftigen.

8. Fauna Marchica. Die Wirbelthiere der Mark Brandenburg. Ein Handbuch für Lehrer, Forstbeamte, Landwirthe, Jäger, Studirende und Liebhaber der Naturgeschichte, bearbeitet von **J. H. Schulz**, Oberlehrer und Lehrer der Naturgeschichte an der königlichen Real- und Elisabethschule zu Berlin. Berlin, 1845, Verlag der Eyssenhardt'schen Buchhandlung. gr. 8. (XXXIV und 584 Seiten. Preis 2 Thlr.)

Dies Werk kann als eine Fauna des nördlichen Deutschlands betrachtet und wegen der zweckmäßigen Einrichtung den Lehrern bestens empfohlen werden.

9. Das Thierreich, geordnet nach seiner Organisation. Als Grundlage der Naturgeschichte der Thiere und Einleitung in die vergleichende Anatomie. Vom Baron **v. Cuvier**. Nach der zweiten Ausgabe übersetzt und durch Zusätze erweitert von **F. S. Voigt**, Professor in Jena. Sechs Bände. gr. 8. Leipzig, Brockhaus, 1831 — 1843. (Preis 18 Thlr.)

Enthält viel Gutes; doch ist den Voigt'schen Zusätzen nicht überall zu trauen.

10. **Burmeister:** Handbuch der Entomologie. Erster Band: Allgemeine Entomologie. Mit 16 Steindrucktafeln. Berlin, 1832, Reimer. (4⅔ Thlr.) Zweiter Band: Besondere Entomologie. Erste Abtheilung: Schnabelkerfe, Rhynchota. Mit einer schwarzen und einer illuminirten Kupfertafel. Berlin, 1835, Th. Enslin. (2½ Thlr.) Zweite Abtheilung: Kaukerfe, Gymnognatha (Orthoptera et Neuroptera). Ebendaselbst, 1837, 1839. (3½ Thlr.) Dritter Band: Coleoptera Lamellicornia Melitophila. Ebendaselbst, 1842. Vierter Band, erste Abtheilung: Coleoptera Lamellicornia Anthobia et Phyllophaga systellochela. Ebendaselbst, 1844. (3 Thlr.) Fünfter Band: Coleoptera Lamellicornia Xylophila et Pectinicornia. Ebendaselbst, 1847. (3 Thlr.)

Ein vorzügliches Werk. Die drei letzten Bände können von denen entbehrt werden, die auf außereuropäische Käfer verzichten.

11. **Ratzeburg:** Die Forstinsekten, oder Abbildung und Beschreibung der in den Wäldern Preußens und der Nachbarstaaten als schädlich oder nützlich bekannt gewordenen Insekten; in systematischer Folge und mit besonderer Rücksicht auf die Vertilgung der schädlichen. Erster Theil: Die Käfer. Mit 22 (Kupfer- und lithographirten) Tafeln und vielen Holzschnitten. Zweite Auflage. gr. 4. Berlin, 1839, Nicolai. (6⅚ Thlr.) Zweiter Theil: Die Falter. Mit 17 Tafeln und mehreren Holzschnitten. Ebendaselbst, 1840. (7 Thlr.) Dritter Theil: Die Ader-, Zwei-, Halb-, Netz- und Gerad-flügler. Mit 15 Stahltafeln, einer lithographirten Tafel und mehreren Holzschnitten. Ebendaselbst, 1844. (7⅙ Thlr.) — Die Ichneumonen der Forstinsekten in forstlicher und entomologischer Beziehung, als Anhang zur Abbildung und Beschreibung der Forstinsekten. Mit Abbildungen. Ebendaselbst. Zwei Theile. (à 3 Thlr.)

Die Abbildungen sind vorzüglich. Das Werk ist zur Anschaffung für Bibliotheken höherer Schulanstalten bestens zu empfehlen.

12. **Bach,** Lehrer an der höhern Stadtschule zu Boppard: Vollständiger Wegweiser zum Studium der Käfer für Schulen und zum Selbst-unterricht. Erstes Bändchen: Allgemeine Käferkunde. Mit zwei Kupferta-feln. 12. Koblenz, Hölscher, 1846. (Preis 12 Sgr.)

Als Einleitung zum Studium der Käfer recht brauchbar. Der zweite Theil erscheint jetzt unter dem Titel: Käferfauna der Preußischen Rhein-lande mit besonderer Rücksicht auf Nord- und Mitteldeutschland, und ver-spricht, ein sehr brauchbares Werk zum Bestimmen zu werden.

13. Deutschlands Fauna in Abbildungen nach der Natur, mit Beschrei-bungen von **Jakob Sturm.** Fünfte Abtheilung: Die Insekten. Erstes bis achtzehntes Bändchen: Käfer. Mit 344 illuminirten Kupfertafeln. Taschen-format. Nürnberg, Verfasser (Leipzig, Engelmann), 1805 — 1846. (à 2⅓ Thlr.)

Ein ausgezeichnetes, leider aber noch lange nicht vollendetes Werk.

14. **Erichson:** Die Käfer der Mark Brandenburg. Erster Band. gr. 8. Berlin, 1839, Morin. (Preis 4 Thlr.)

15. **Erichson:** Naturgeschichte der Insekten Deutschlands. Erste Ab-theilung: Käfer. Dritter Band. gr. 8. Berlin, 1848, Nicolai. (Preis 4 Thlr. 5 Sgr.)

Dieser dritte Band (die beiden ersten sind nicht erschienen) ist eine erweiterte Fortsetzung der Käfer der Mark Brandenburg. In beiden Werken sind eine große Anzahl deutscher Käfer, nach natürlichen Fami-lien geordnet, musterhaft beschrieben. Wer sich gründlich mit dem Stu-dium der deutschen Käfer befassen will, kann diese Schriften nicht ent-behren.

16. Fauna austriaca. Die Käfer nach der analytischen Methode bearbeitet von **L. Redtenbacher.** gr. 8. Wien, bei C. Gerold, 1849. (Preis 5⅓ Thlr.)

In der Art, wie Cüvier die Pflanzen, so hat Redtenbacher die Käfer, zunächst freilich nur die Oesterreichs, bearbeitet. In einem Anhange sind jedoch die noch übrigen deutschen Käfer kurz beschrieben. Wir haben in diesem Werke die einzige, fast vollständige deutsche Käferfauna. Entomologen ist es deßhalb unentbehrlich.

17. Insecta svecica descripta a **L. Gyllenhal.** Classis I: Coleoptera. Tom. I. Ps. I — IV. 8. Scaris et Hafniae, 1808, 1810, 1813, 1828 (Leipzig, Fleischer). (Preis 10⅚ Thlr.)

Sehr brauchbar auch zum Bestimmen deutscher Käfer.

18. Die Familie der Blattwespen und Holzwespen, nebst einer allgemeinen Einleitung zur Naturgeschichte der Hymenopteren von Dr. **Th. Hartig.** Mit acht lithographirten Tafeln. 8. Berlin, 1837, Haude und Spener'sche Buchhandlung. (Preis 3 Thlr.)

Für diese Familie das einzige, aber sehr brauchbare Werk in deutscher Sprache.

19. **Hahn:** Die wanzenartigen Insekten. Getreu nach der Natur abgebildet und beschrieben. Fortgesetzt von **Herrich-Schäffer.** Nürnberg, Zeh. Seit 1831. Band 1 — 8. (à 5 Thlr.)

Recht brauchbar.

20. **Meigen:** Systematische Beschreibung der europäischen Schmetterlinge. Drei Bände oder dreizehn Hefte. Mit 125 Steintafeln. 4. Aachen, 1827 — 1831, Mayer. (Preis 17⅔ Thlr., herabgesetzter Preis 6 Thlr. schwarz.)

Der dritte Band schließt mit den Eulen; die Spanner und Microlepidoptern fehlen also. Das Dargebotene ist recht gut.

21. **Berge:** Schmetterlingsbuch, oder allgemeine und besondere Naturgeschichte der Schmetterlinge, mit besonderer Rücksicht auf die europäischen Gattungen. Mit 1100 illuminirten Abbildungen. gr. 4. Stuttgart, 1842, Hoffmann. (Preis 6 Thlr.)

Die Abbildungen sind besser als der Text und wohl geeignet, Anfängern das Bestimmen zu erleichtern. Das „Käferbuch" von demselben Verfasser ist weniger empfehlenswerth.

22. **Ochsenheimer:** Die Schmetterlinge von Europa. Erster bis vierter Band. Fortgesetzt von **Fr. Treitschke.** Fünfter bis zehnter Band. gr. 8. Leipzig, 1807 — 1835, Fleischer. (Preis 29 Thlr. 26¼ Sgr.)

Ein anerkannt klassisches Werk über die Schmetterlinge.

23. **Herr:** Anleitung, die Schmetterlinge und Raupen auf eine leichte und sichere Art durch eigene Untersuchung zu bestimmen. Erste und zweite Abtheilung, jede mit zwei lithographirten Tafeln. Frankfurt am Main, 1833, Streng. (Preis beider Abtheilungen 2 Thlr. 27½ Sgr.)

Die erste Abtheilung giebt Anleitung zum Bestimmen der deutschen Schmetterlinge, die zweite zum Bestimmen der Raupen. Das Werkchen ist als Taschenbuch auf Exkursionen, so wie zum Gebrauch für Knaben und Jünglinge recht empfehlenswerth.

24. **Meigen:** Systematische Beschreibung der bekannten europäischen zweiflügeligen Insekten. Sieben Theile. Mit 74 Steintafeln und Kupfertafeln. gr. 8. Aachen und Hamm, 1818 — 1838, Schulz. (Preis 24 Thlr. schwarz.)

Für die europäischen Zweiflügler ist dies das einzige Werk in deutscher Sprache. Die in neuerer Zeit entdeckten Arten und Gattungen dieser Ordnung sind vorzugsweise von Löw in der „Entomologischen Zeitung" beschrieben worden.

25. **Hahn:** Die Arachniden (Spinnen). Getreu nach der Natur abgebildet und beschrieben. Erster und zweiter Band. Fortgesetzt von **Koch**. Dritter bis dreizehnter Band. Nürnberg, 1831 — 1846, Zeh. (à Band 5 Thlr.)

Recht brauchbar.

d. Für Botanik.

1. Lehrbuch der Botanik, von Dr. **G. W. Bischoff**, Professor der Botanik zu Heidelberg. Stuttgart, seit 1834. Drei Bände in fünf Theilen. Mit sechzehn lithographirten Tafeln in Quart. (Preis 13 Thlr.)

Dies Werk bildet eine Abtheilung aus der von mehreren akademischen Lehrern zu Heidelberg, Freiburg und Jena „zur allgemeinen Belehrung" herausgegebenen „Naturgeschichte der drei Reiche". Die beiden ersten Bände (drei starke Theile) enthalten die allgemeine Botanik, in der Folgendes abgehandelt ist: Organographie, Phytotomie, Pflanzenchemie, Pflanzenphysiologie, Pflanzenpathologie, Pflanzengeographie, Geschichte der Pflanzen, allgemeine Diagnostik der Pflanzen, Geschichte der Botanik. Wir besitzen kein Werk über Botanik, in dem das Allgemeine so vollständig und gründlich bearbeitet wäre, als in diesem; es verdient deßhalb die unbedingteste Empfehlung. Der dritte Band (zwei starke Theile) enthält die spezielle Botanik. Als Grundlage dient das natürliche System von Bartling, welches durch den Verfasser einige wesentliche Verbesserungen erhalten hat und nun wohl unstreitig zu den brauchbarsten gehört. Die natürlichen Ordnungen und Familien sind durchgängig ausführlich geschildert, von den Gattungen und Arten aber nur die wichtigsten aufgenommen; doch ist die Auswahl nicht karg und verbreitet sich ziemlich gleichmäßig über in- und ausländische, was für die Erläuterung des ganzen Systems wichtig ist. Die Art- und Gattungsbeschreibungen sind vollständig; auch fehlt die Angabe über den etwaigen Gebrauch nicht.

Die Abbildungen gehören zur Erläuterung des allgemeinen Theils; sie sind schön und naturgetreu.

2. **Schleiden**, Dr. **M. J.**, Professor zu Jena, Grundzüge der wissenschaftlichen Botanik, nebst einer methodologischen Einleitung als Anleitung zum Studium der Pflanze. Zwei Theile. Dritte Auflage. Mit eingedruckten Holzschnitten und fünf Kupfertafeln. gr. 8. Leipzig, W. Engelmann, 1849. (Preis 6½ Thlr.)

Dies Werk ist eine wahre Zierde unserer botanischen Literatur und sollte deshalb keinem Lehrer der Naturgeschichte fehlen. Der erste Theil enthält eine „Methodologische Grundlage“, aus der Manches zu lernen ist, die „Vegetabilische Stofflehre“ und „die Lehre von der Pflanzenzelle“; der zweite die „Morphologie“ und „Organologie“. Was irgend der Veranschaulichung bedurfte, ist durch zahlreiche Holzschnitte und Kupferstiche dargestellt.

3. **Schleiden**, Dr. **M. J.**, Professor zu Jena: Die Pflanze und ihr Leben. Populäre Vorträge. Mit fünf farbigen Tafeln und dreizehn Holzschnitten. 8. Leipzig, W. Engelmann, 1848. (329 Seiten. Preis 2¼ Thlr.)

Inhalt: 1. Das Auge und das Mikroskop. 2. Ueber den innern Bau der Pflanzen. 3. Ueber die Fortpflanzung der Gewächse. 4. Die Morphologie der Pflanzen. 5. Vom Wetter. 6. und 7. Wovon lebt der Mensch? 8. Ueber den Milchsaft der Pflanzen. 9. Beiträge zur Kenntniß der Cactuspflanzen. 10. Pflanzengeographie. 11. Geschichte der Pflanzenwelt. 12. Die Aesthetik der Pflanzenwelt.

Verdient dieselbe Empfehlung, wie das vorige Werk.

4. **Seubert**, Dr. **Moritz**: Die Pflanzenkunde, gemeinfaßlich dargestellt. Erster Band: Allgemeine Botanik. Mit einer Tafel und vielen in den Text eingedruckten Holzschnitten. Stuttgart, bei Müller, 1849. (Preis 1 Thlr. 6 Sgr.)

Wem der Schleiden zu theuer und zu gelehrt ist, der greife nach diesem Werke. Darstellung und Abbildungen verdienen alles Lob. Der erschienene erste Band besteht aus drei Hauptabschnitten mit den Ueberschriften: Morphologie, Pflanzenanatomie und Pflanzen-Physiologie. Der zweite, bereits unter der Presse befindliche Band wird eine Charakteristik der natürlichen Familien enthalten.

5. **Röhling**'s Deutschlands Flora. Nach einem veränderten und erweiterten Plane bearbeitet von den Professoren **Mertens** und **Koch**. Frankfurt am Main, Sauerländer, seit 1823. Bis jetzt fünf Bände (der fünfte ist noch nicht ganz vollendet). (Preis 20 Thlr.)

Dies Werk beschäftigt sich bloß mit der speziellen Botanik. Es wird, wenn es vollendet ist, alle phanerogamischen Gewächse Deutschlands enthalten und dann, nach dem Urtheil aller unparteiischen Botaniker, das vorzüglichste Werk über die deutsche Flora sein. Der Verfasser (Koch; Mertens ist schon längerer Zeit todt) ist einer der besten Botaniker Deutschlands; was er beschreibt, hat er selbst in natürlichen Exemplaren gesehen und meistens Jahre lang in der freien Natur oder im botanischen

Garten beobachtet. Die Anordnung erfolgt nach dem Linné'schen System; die Beschreibungen sind alle vollständig. Bis jetzt sind die ersten achtzehn Linné'schen Klassen bearbeitet; mit ein Paar Bänden dürfte deshalb wohl das Werk beendet sein. Lehrer, die sich nur gelegentlich mit Botanik beschäftigen, können das Werk wohl entbehren, vielleicht nicht einmal recht gebrauchen; wer aber nach gründlicher Kenntniß in dieser Wissenschaft strebt, muß es durchaus haben.

6. Taschenbuch der deutschen und Schweizer Flora, enthaltend die genauer bekannten Pflanzen, welche in Deutschland, der Schweiz, in Preußen und Istrien wild wachsen und zum Gebrauche der Menschen in größerer Menge gebaut werden; nach dem De Candolle'schen Systeme geordnet, mit einer vorangehenden Uebersicht der Gattungen nach den Klassen und Ordnungen des Linné'schen Systems, bearbeitet von Dr. **W. D. J. Koch**, Professor in Erlangen. Zweite Auflage. Leipzig, Gebhard und Reisland, 1848. (Preis 2 Thlr.)

Der Titel giebt den Inhalt des Buches an. Die natürlichen Familien sind ausführlich charakterisirt, die Arten und Gattungen so weit, als zur vollständigen Erkennung derselben nöthig ist. Der Verfasser ist mit dem der deutschen Flora eine Person; das günstige Urtheil über jenes Werk muß also auch auf dies übertragen werden. Wem die Flora Deutschlands zu theuer ist, kaufe dieses Taschenbuch.

7. **Garke**, Dr. **August**: Flora von Nord- und Mitteldeutschland. Zum Gebrauch auf Excursionen, in Schulen und beim Selbstunterricht bearbeitet. Berlin, Verlag von K. Wiegandt, 1849. (Preis 1 Thlr.)

Dies Werkchen hat die Einrichtung von Kochs Taschenbuch, beschränkt sich jedoch noch etwas mehr auf die wesentlichen Merkmale. Ich halte das Werk für bedeutend brauchbarer als den weit verbreiteten Cürie.

Von demselben Verfasser ist eine „Flora von Halle, mit näherer Berücksichtigung der Umgegend von Weißenfels, Naumburg, Freiburg, Bibra, Nebra, Querfurt, Allstadt, Artern, Eisleben, Hettstadt, Sandersleben und Aschersleben, Staßfurt, Bernburg, Köthen, Dessau, Oranienbaum, Bitterfeld und Delitzsch" (Halle, bei Anton, 1848) erschienen, die allen Botanikern der genannten Ortschaften sehr empfohlen werden kann.

8. Taschenbuch der Flora Deutschlands zum bequemen Gebrauch auf botanischen Excursionen, von Dr. **M. B. Kittel**, Professor der Naturwissenschaften am königlichen Lyceum und Rektor der königlichen Landwirthschafts- und Gewerbschule zu Aschaffenburg rc. Nürnberg, Schrag, 1837. (Preis 1 Thlr. 20 Sgr.)

Auch dies Werk ist recht brauchbar und noch mehr für Anfänger berechnet, als das von Koch. Auch findet man darin kurz bemerkt, ob eine Pflanze in der Arznei gebraucht wird, oder ob sie giftig ist. Das Format ist so bequem, daß man das Buch auf Exkursionen ohne Beschwerde bei sich führen kann.

9. Anleitung, die im mittleren und nördlichen Deutschland wachsenden Pflanzen auf eine leichte und sichere Weise durch eigene Untersuchung zu bestimmen. Von **P. F. Cürie.** Sechste Auflage. Kittlitz, Zobel, 1846. (Preis 1 Thlr. 5 Sgr.)

Dies Werkchen ist vorzugsweise Anfängern und allen Denen zu empfehlen, welche große Ausgaben für botanische Schriften scheuen müssen. Es enthält eine sehr sichere Anleitung zum Bestimmen der Pflanzen durch eigene Untersuchung und kann für diesen Zweck bestens empfohlen werden.

In ähnlicher Weise, wie die vorliegende Anleitung, ist „das Pflanzenreich" von Fischer, erster Theil (26¼ Sgr.), und Ruthe's „Flora der Mark Brandenburg und der Niederlausitz" bearbeitet. Beide Werke sind auch sehr brauchbar; Cürie's Anleitung ist aber in Bezug auf die Anzahl der Arten vollständiger.

10. **Reichenbach, H. G. L.:** Deutschlands Flora in höchst naturgetreuen, charakteristischen Abbildungen auf Kupfertafeln aller ihrer Pflanzenarten in natürlicher Größe, mit Analysen, als Beleg für die Flora Germanica excursoria und zur Aufnahme und Verbreitung der neuesten Entdeckungen innerhalb Deutschlands und der angrenzenden Länder. Hoch 4. Wohlfeile Ausgabe, halbkolorirt. Leipzig, Fr. Hofmeister. 1. — 57. Heft. (à 16 Ngr.)

Die Abbildungen sind, wie der Titel angiebt, in Wahrheit „höchst naturgetreu", sowohl was Zeichnung, als Kolorit betrifft, und bieten daher ein ausgezeichnetes Hülfsmittel zum Selbststudium der Botanik dar. Auch wird man auf der Unterrichtsstufe, auf der es sich um Bildung der natürlichen Familien handelt, sehr guten Gebrauch in der Schule von den Tafeln machen können.

11. **Petermann,** Dr. **W. L.:** Deutschlands Flora. Mit Abbildungen sämmtlicher Gattungen und Untergattungen. Erste bis zehnte Lieferung. Hoch 4. Leipzig, 1846, G. Wigand. (à Lieferung 20 Sgr. In zwölf Lieferungen vollständig.)

Der Text giebt eine vollständige Flora Deutschlands, und zwar in der Art, daß die Kennzeichen der Familien und Gattungen ganz ausführlich mitgetheilt, die Arten dagegen in recht guten tabellarischen Uebersichten charakterisirt werden. Die Abbildungen geben gewöhnlich den ganzen Blüthenstand und eine vollständige Zergliederung der Blüthe und Frucht, theils in natürlicher Größe, theils stark vergrößert. Mit großer Naturtreue ist Reinheit der Zeichnung verbunden und der Raum dabei sorgfältig benutzt. Das Werk ist angehenden Botanikern bestens zu empfehlen.

Ueber Giftpflanzen, deren genaue Kenntniß jedem Lehrer unerläßlich ist, wie schon oben bemerkt wurde, sind besonders folgende Schriften zu empfehlen:

12. Abbildung und Beschreibung der in Deutschland wildwachsenden und in Gärten im Freien ausdauernden Giftgewächse, nach natürlichen Familien erläutert von Dr. **J. F. Brandt,** Dr. **J. T. C. Ratzeburg** und Dr. **P. Phöbus.** Groß 4. Berlin, bei Hirschwald, 1834 — 1838. (Preis 9⅓ Thlr.)

Dies ist das gründlichste und vorzüglichste Werk, welches wir über die deutschen Giftgewächse besitzen. Die Pflanzen, Phanerogamen wie Kryptogamen, sind alle von Meisterhand nach der Natur gezeichnet, sauber in Kupfer gestochen und treu kolorirt. Eben so sind die Beschreibungen nach natürlichen Exemplaren entworfen. Ueber die Wirkung der einzelnen Pflanzen und die anzuwendenden Gegenmittel finden sich überall die ausführlichsten und zuverlässigsten Angaben.

13. Sämmtliche Giftgewächse Deutschlands, naturgetreu dargestellt und allgemein faßlich beschrieben von Dr. **C. Winkler**. Mit einer Vorrede von Dr. **Fr. Schwägrichen**. Mit 96 Tafeln kolorirter Abbildungen. Zweite Auflage. 8. Berlin, bei W. Natorff und Comp., 1832. (Preis 6 Thlr. 20 Sgr.)

Wenn die Abbildungen sowohl als auch der Text die ausgezeichnete Vorzüglichkeit in dem vorigen Werke nicht erreichen, so sind erstere doch so naturgetreu, daß man aufgefundene Exemplare in der Natur darnach sicher erkennen kann, und der Text, obwohl kurz, ist doch bestimmt und verständlich. Zeichnungen von einzelnen Theilen und von mancherlei Durchschnitten erhöhen den Werth. Auf den zehn letzten Tafeln sind die deutschen Giftpilze abgebildet, und der Text dazu giebt nicht nur eine kurze Belehrung über die Pilze im Allgemeinen, sondern auch eine kurze Darstellung des Heilverfahrens bei Vergiftungsfällen von Schwämmen.

14. Deutschlands Giftpflanzen, zum Gebrauche für Schulen faßlich beschrieben von **Plato**, Direktor der Rathsfreischule zu Leipzig. Drei Hefte mit illuminirten Tafeln. Leipzig, Fleischer. Erstes Heft, fünfte Auflage, 1838. (20 Sgr.) Zweites und drittes Heft, dritte Auflage, 1821. (1 Thlr. 10 Sgr.)

15. Deutschlands Giftpflanzen, eine Sammlung kalligraphischer Schulvorschriften zum Gebrauche für Volksschulen. Von **C. Schulz**, Konrektor zu Fürstenwalde. Berlin, bei Enslin, 1829. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Diese Schrift ist ihrem Inhalte nach ein meist wörtlicher Auszug und eine Nachbildung des Werkes von Plato. Sie enthält auf 33 Blättern die wichtigsten Giftgewächse beschrieben, und mit wenigen Ausnahmen treu nachgebildet. Jedes einzelne Blatt dient zu einem kalligraphischen Zwecke. Die dadurch erzielte genaue und häufige Anschauung ersetzt natürlich die unmittelbare Betrachtung des lebenden Gewächses nicht.

16. Die Giftpflanzen Deutschlands, zum Schulgebrauch und Selbstunterricht durch Abbildungen und Beschreibungen erläutert von **A. Henry** rc. Mit einem Vorworte von **Th. F. L. Nees v. Esenbeck** rc. 3½ Bogen und 32 illuminirte Lithographieen. Bonn, Weber, 1836. (2⅓ Thlr.)

In diesem Werke sind 39 Giftpflanzen sehr schön abgebildet und gut beschrieben. Den Abbildungen sind Zergliederungen der Blüthen- und Fruchttheile beigefügt, die für Anfänger sehr belehrend sind. In der Einleitung ist die Wirkung der Gifte charakterisirt, wobei die augenblicklich anzuwendenden Gegenmittel genannt werden.

17. Die schädlichsten Giftpflanzen Deutschlands. Nach der Natur auf eine Wandtafel (in sechs Blatt) gezeichnet von **K. W. Heinrich**, und zum Gebrauch in Elementarschulen beschrieben von **J. G. Fischer**, Lehrers des Seminars in Neuzelle. Breslau, bei Hentze, 1836. (Schwarz 1 Thlr. 7½ Sgr., kolorirt 2 Thlr. 7½ Sgr.)

Diese Tafel enthält 38 Pflanzen oder einzelne Theile derselben in natürlicher Größe. Die Abbildungen sind so wohl gelungen, daß sie auf den ersten Blick erkannt werden. Die Beschreibungen sind in der Art und Weise abgefaßt, wie gemüthliche Lehrer zu neun- bis zwölfjährigen Kindern sprechen, und machen darum weniger auf Vollständigkeit Anspruch, als vielmehr auf zweckmäßiges Hervorheben derjenigen Merkmale, auf welche es bei der Unterscheidung verwandter Gattungen und Arten hauptsächlich ankommt. Auf die nachtheiligen Wirkungen, welche die Giftpflanzen erzeugen, wenn sie innerlich und äußerlich angewendet werden, wird überall hingewiesen, und das Gesagte meist durch Beispiele aus dem Leben bestätigt. Eben so werden überall die bei Vergiftungen anzuwendenden Gegenmittel angegeben. Beschränkt man sich nicht darauf, den Kindern bloß die Abbildungen vorzuzeigen, sondern macht man sie mit natürlichen Exemplaren bekannt; so hat man an diesem Werke ein vollkommen ausreichendes Hülfsmittel für den Unterricht über die Giftpflanzen.

18. Die Giftgewächse Deutschlands und der Schweiz, in lithographirten und kolorirten Abbildungen mit erläuterndem Text. Zum Gebrauch in Volksschulen, Realanstalten und Gymnasien. Von **M. Chr. F. Hochstetter**, Professor am königl. Hauptschullehrerseminar und zweitem Stadtpfarrer in Eßlingen. Eßlingen, bei Schreiber, 1844. (1 Thlr. 10 Sgr.)

Dies Werk ist in ähnlicher Weise ausgeführt, wie das Fischer'sche, jedoch etwas vollständiger, indem gegen 80 verschiedene Giftpflanzen beschrieben und 52 abgebildet sind, darunter freilich auch solche, die nach den neuesten Untersuchungen gar kein Gift enthalten, wie die bunte Kronenwicke, Coronilla varia. Der Text ist gut geschrieben.

19. Dr. **H. O. Lenz**: Die nützlichen und schädlichen Schwämme. Neue Ausgabe, mit 46 illuminirten Abbildungen. Gotha, Becker, 1842. (1 Thlr. 25 Sgr.)

Dies Werk ist sehr empfehlenswerth, nicht bloß, weil es mit den schädlichen Schwämmen durch gute Abbildungen und zweckmäßige Beschreibungen bekannt macht, sondern weil es sich auch ausführlich über die nützlichen, zur Nahrung dienenden verbreitet. Lehrer, welche in Gebirgsgegenden wohnen, können sich ein Verdienst um die Armen erwerben, wenn sie diese mit den eßbaren Schwämmen genau bekannt machen.

20. Giftpflanzenbuch oder allgemeine und besondere Naturgeschichte sämmtlicher inländischen sowie der wichtigsten ausländischen phanerogamischen und kryptogamischen Giftgewächse, mit getreuen Abbildungen sämmtlicher inlän-

bischen und vieler ausländischen Gattungen. Von **Fr. Berge** und Dr. **V. A. Rieke**. Mit 72 kolorirten Tafeln. 4. Stuttgart, Hoffmann, 1845. (XI und 329 Seiten. Preis 6 Thlr.)

Dies Werk gehört mit zu den besten, welche wir über Giftpflanzen besitzen.

e. Für Mineralogie.

1. Grundriß der Mineralogie, mit Einschluß der Geognosie und Petrefaktenkunde. Für höhere Lehranstalten und zum Privatgebrauch. Von **E. F. Glocker**. Mit acht Kupfertafeln. Nürnberg, Schrag, 1839. (XXXIV und 992 Seiten. 2 Thlr. 22½ Sgr.)

Dies Werk ist sehr vollständig und äußerst genau und mit vollster Sachkenntniß gearbeitet, daher unbedingt allen Lehrern der Mineralogie an höheren Lehranstalten zu empfehlen. Des Verfassers Mineralsystem ist am meisten mit dem von Weiß verwandt. Ueber die Anwendung der Mineralien finden sich nur sehr kurze, für den Unterricht nicht ganz ausreichende Angaben. Die Abbildungen stellen Krystallformen dar.

2. Populäre Mineralogie oder die Fossilien- und Gebirgskunde für alle Stände (!), insbesondere für die Jugend und für ihre Lehrer an Real-, Gewerb- und Volksschulen, auch für Geistliche, Pharmaceuten, Gewerbsmänner und Landwirthe. Von M. **Chr. F. Hochstetter**, Professor am Seminar zu Eßlingen und Stadtpfarrer daselbst 2c. Mit zwölf Steindrucktafeln. gr. 8. 464 Seiten und zwei Bogen ohne Pagina. Reutlingen, Mäcken, 1836. (Geheftet 2 Thlr.)

Dies Werk kann Lehrern an Volks- und Bürgerschulen als ein recht brauchbares empfohlen werden. Es umfaßt alle Theile der Mineralogie und ist in populärer Sprache geschrieben. Die Angaben über Vorkommen und Gebrauch sind sehr vollständig. Den Schluß bildet eine kurze Anleitung zum Bestimmen der Mineralien für Anfänger. Die Abbildungen stellen Krystallformen und Versteinerungen aus dem Pflanzen- und Thierreiche dar. Sie sind gut gearbeitet und daher eine dankenswerthe Zugabe.

3. Lehrbuch der Oryktognosie, von Dr. **J. R. Blum**, Professor in Heidelberg. Stuttgart, Schweizerbart, 1832. (2 Thlr.)

Dies Lehrbuch ist eine Abtheilung der schon bei Bischoff's Botanik angeführten „Naturgeschichte der drei Reiche". Es umfaßt, wie der Titel angiebt, nur die Oryktognosie, und zerfällt in zwei Theile, von denen der erste die Kennzeichenlehre, der zweite die Beschreibung der ungemengten Mineralien enthält. Die Kennzeichenlehre ist recht faßlich dargestellt, die Beschreibung der einzelnen Mineralien aber wissenschaftlicher gehalten, als bei Hochstetter. Die Krystallformen sind überall dem Texte beigedruckt, was Anfängern eine große Erleichterung beim Selbststudium gewährt. Das zu Grunde liegende System ist ein sogenanntes chemisches. Für Volksschullehrer ist das Werk weniger geeignet, als für Lehrer an höheren Schulanstalten.

4. Lithurgik oder Mineralien und Felsarten nach ihrer Anwendung in ökonomischer, artistischer und technischer Hinsicht, systematisch abgehandelt von Dr. J. R. Blum, Professor in Heidelberg. Mit 53 in den Text eingedruckten Figuren und 3 Stahlstichen. Stuttgart, Schweizerbart, 1840. (2 Thlr.)

Wer sich vollständig über die Anwendung der Mineralien belehren will, findet hier genügende Auskunft.

5. Die Besitzer von Oken's Naturgeschichte haben in dem ersten Theile derselben ein recht brauchbares, von Dr. F. A. Walchner bearbeitetes Werk über Mineralogie und Geognosie, was ihnen die Oryktognosie von Blum ziemlich entbehrlich macht, zumal, da die Krystallformen auch dem Texte beigedruckt sind.

6. Wer sich speziell für Geologie und Geognosie interessirt, findet Ausführliches hierüber in dem

Lehrbuch der Geologie und Geognosie, von K. C. v. Leonhard. Stuttgart, Schweizerbart, 1833.

welches ebenfalls zu der angeführten „Naturgeschichte der drei Reiche“ gehört und 4 Thlr. kostet.

7. Recht empfehlenswerth sind auch die

Populären Vorlesungen über Geologie oder Naturgeschichte der Erde, von demselben Verfasser. Fünf Bände mit vielen Stahlstichen, Lithographieen und einer Menge in den Text eingedruckter Vignetten. Stuttgart, Schweizerbart, 1836 — 1844. (8½ Thlr.)

Es ist hierzu auch ein besonderer „Geologischer Atlas“, so wie ein Vulkanen-Atlas erschienen.

8. Herr, A., Lehrer am Gymnasium zu Wetzlar: Handbuch der Mineralogie, oder Anleitung, die Mineralien auf eine leichte und sichere Weise und ohne künstliche Hülfsmittel durch eigene Untersuchung zu bestimmen. Für Schulen, Anfänger in der Mineralogie und Jeden, der ein gefundenes Mineral gern auf der Stelle nach Namen, Eigenschaften, Benutzung u. s. w. kennen lernen möchte, bearbeitet. Zweite Auflage. Mit sieben Steindrucktafeln und einer Farbentafel. Frankfurt am Main, Sauerländer, 1845. (X und 418 Seiten gr. 8. Preis kartonirt 1⅔ Thlr.)

Dies Handbuch ist in der beliebten Manier von Cürie's Anleitung zum Bestimmen der Pflanzen gearbeitet. Es besteht aus einer Einleitung, in der die Kennzeichenlehre ziemlich vollständig bearbeitet ist, und aus Tabellen zum Bestimmen der Klassen, Gattungen und Arten. Bei Bearbeitung der Tabellen hat der Verfasser nur die äußern Kennzeichen berücksichtigt. Die Abbildungen gehören zur Terminologie und sind recht schön, ganz ausschattirt. Das Werk ist Anfängern bestens zu empfehlen.

9. Schwarzenbach, A.: Tabellarische Uebersicht der Fossilien. Für Freunde der Mineralogie zusammengestellt. St. Gallen, Scheitlin und Zollikofer, 1847. (Preis 7½ Sgr.)

Für Anfänger recht brauchbar.

2. Zum Unterricht.

a. Für Anthropologie.

1. Der Bau des menschlichen Körpers. Handbuch für Volksschullehrer. Von Dr. J. B. Franque, Medizinalrath 2c. Mit einem anatomischen Atlas von 17 Tafeln. Frankfurt am Main, Sauerländer, 1832. (2 Thlr. 25 Sgr.)

Dies Werk giebt eine sehr faßliche Belehrung über den Bau und die Verrichtungen des menschlichen Körpers und kann namentlich dem Unterricht in Schullehrer-Seminarien zu Grunde gelegt werden. Für den Unterricht in Volksschulen enthält es noch zu viel. Das Werk würde übrigens sehr an Uebersichtlichkeit gewinnen, wenn der Verfasser in einer neuen Auflage in jedem Hauptabschnitt das Anatomische und Physiologische strenger schiede, als es jetzt der Fall ist. Die Abbildungen sind ihrer Größe halber beim Unterricht recht brauchbar.

2. Physiologie für Schulen und gebildete Stände, erläutert durch elf anatomische Abbildungen (Tafeln), von A. Achille Compte, Professor. Aus dem Französischen von Dr. F. Reichmeister. Leipzig, Melzer, 1837. (3 Thlr.)

Die Abbildungen zu diesem Werke sind sämmtlich kolorirt und veranschaulichen die inneren Organe auf eine ganz vortreffliche Weise. In allen Fällen, wo Organe hinter einander liegen, eins also das andere deckt, sind nur die hintersten gezeichnet, alle übrigen aber aus starkem Papier nachgebildet und in ihrer natürlichen Lage darüber befestigt. Hierdurch bekommt das Werk vor dem Franque'schen einen entschiedenen Vorzug. Auch der Text ist sehr gut; namentlich ist das Physiologische gut hervorgehoben und recht deutlich dargestellt.

3. Gesundheitsregeln. Ein Buch zum Unterricht für die Schuljugend und zur Belehrung für alle Nichtärzte. Von Dr. F. A. Siebenhaar, Arzt in Dresden. Bevorwortet von Chr. Fr. Otto, Seminar- und Schuldirektor zu Friedrichstadt Dresden. Mit vier Steindrucktafeln. Leipzig, Engelmann, 1841. (7½ Sgr.)

Dies Büchlein ist ganz geeignet für den Unterricht in der Volksschule. Es zerfällt in vier Abschnitte. Der erste handelt von dem Bau und den Verrichtungen des menschlichen Körpers, der zweite von der Erhaltung der Gesundheit, der dritte von dem Verhalten in Krankheiten und der vierte von der ersten Behandlung verunglückter Personen. Im dritten Abschnitt finden auch die Gifte die nöthige Berücksichtigung. Die Abbildungen sind auch recht brauchbar, aber nur klein.

b. Für Zoologie.

1. Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Thierkunde und Anthropologie. Nach naturgemäßen Grundsätzen für gehobene Volksschulen, Bürgerschulen, Schullehrer-Seminarien und Gymnasien

bearbeitet von A. Lüben, Rektor der Bürgerschule in Aschersleben. Berlin, Schultze, 1836. (1⅓ Thlr.)

Die Vorrede verbreitet sich über die Anlegung zoologischer Sammlungen für den Schulunterricht und giebt speziell an, was gesammelt werden soll und wie das Gesammelte aufzubewahren und zu ordnen ist.

Der Unterrichtsstoff selbst ist nach dem weiter oben (unter III.) mitgetheilten Lehrgange in vier Kurse gebracht und ganz nach den dort und vorhin (unter II.) aufgestellten Grundsätzen bearbeitet, also mit Rücksicht auf die allmählige Entwickelung des kindlichen Geistes.

2. Zoologie, oder Form, Bau und Leben der Thiere, nach methodischen Grundsätzen bearbeitet von C. C. Gabriel, Lehrer am königlichen Seminar für Stadtschulen ꝛc. in Berlin. Mit sechs lithographirten Tafeln. Berlin, Schultze, 1841. (3⅓ Thlr.)

Der gesammte Stoff ist in drei Kurse von sehr ungleichem Umfange gebracht. Der erste, 660 Seiten starke Kursus hat die Ueberschrift: „Aeußeres. Aeußere Anatomie. Form.", der zweite (88 Seiten): „Inneres. Innere Anatomie. Bau.", der dritte (126 Seiten): „Thätigkeit der Organe. Physiologie. Leben.". Im ersten Kursus unterscheidet der Verfasser drei Stufen, welche folgendermaßen überschrieben sind: „Erste Stufe: Klassen. Zweite Stufe: Ordnungen. Dritte Stufe: Unterordnungen, Familien u. s. w." Den letzten Kursus als einen besondern hinzustellen, halte ich nicht für angemessen, weil Anatomie und Physiologie für den Unterricht eben so zusammen gehören, wie die Beschreibung eines Thieres mit der Nachricht über seine Lebensweise. Eben so muß die erste Stufe des ersten Kursus, von der der Verfasser meint, daß sie für die Volksschule Ausreichendes enthalte, für unvollständig erklärt werden, da sie den innern Bau und die Physiologie ganz unberücksichtigt läßt.

Die Arbeit an und für sich verdient aber Lob. Der Verfasser hat hier, wie in der Anthropologie, alles Neue mit großem Fleiße gesammelt und meistens recht gut verarbeitet. Wer die pädagogischen Ansichten des Verfassers theilt, hat daher an dem Werke einen guten Führer in der Zoologie, wenn auch nicht gerade für die Volksschule. Bemerkt muß jedoch noch werden, daß der zweite und dritte Kursus nicht ohne die Anthropologie gebraucht werden können, da der Verfasser sich häufig auf dies Werk bezieht, die Kenntniß des dort Mitgetheilten voraussetzt.

Die Abbildungen stellen kleinere Thiere und Anatomisches dar; die Ausführung derselben ist gut.

c. Für Botanik.

1. Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde. Für Bürgerschulen, Realschulen, Schullehrer-Seminarien und Gymnasien bearbeitet von A. Lüben, Rektor der Bürgerschule zu Aschersleben ꝛc. Mit einem Briefe als Vorwort von Dr. W. Harnisch. Zweite,

ganz umgearbeitete und vermehrte Auflage. Halle, bei Ed. Anton, 1841. (1⅓ Thlr.)

In diesem Werke sind die Ansichten des Verfassers über die methodische Anordnung und Behandlung des Stoffes am deutlichsten ausgesprochen, und zwar sowohl in der Einleitung, als überhaupt durch die ganze Bearbeitung.

Es zerfällt in vier Kurse, die mit den oben (unter III.) aufgestellten übereinstimmen. Der erste Kursus enthält 42 Pflanzen, die so beschrieben sind, wie sie mit sieben- bis achtjährigen Kindern durchgenommen werden können. Die terminologischen Erläuterungen sind überall den Beschreibungen mit einverleibt und zwar in der Weise, wie diese Begriffe entwickelt werden müssen. Nutzen und Schaden der Pflanzen ist durchgängig so weit berücksichtigt, als es auf der ersten Stufe erforderlich ist. Bei den absichtlich für diesen Kursus mit gewählten Giftpflanzen findet sich zugleich die nöthige Belehrung über das, was bei Vergiftungen zu beobachten ist. Den Schluß des ganzen Kursus bildet eine „Kurze Organographie und Physiologie der Pflanzen", in denen das Wichtigste aus der allgemeinen Pflanzenkunde, so weit es aus den 42 beschriebenen Pflanzen erkannt und von Kindern des angegebenen Alters begriffen werden kann, enthalten ist. Es kommt darin zugleich eine übersichtliche Zusammenstellung des Terminologischen, so wie die Begründung des natürlichen und Linné'schen Systems vor. Der letzte Paragraph dieses Schlußabschnittes erklärt den Ausdruck: „Die Pflanze ist ein organisches Wesen". Der Kursus ist also ein abgeschlossenes Ganze, eine Pflanzenkunde in nuce. Kann der Schüler nicht weiter geführt werden, so ist es kein Unglück, denn er hat einen zwar beschränkten, in seiner Art aber vollständigen Unterricht in der Pflanzenkunde empfangen. Für Volksschulen in beschränkten Verhältnissen reicht darum das Gegebene vollkommen aus. Dasselbe kann von jedem der folgenden Kurse gesagt werden, d. h. jeder stellt ein Ganzes und zwar in Bezug zu dem vorhergegangenen ein erweitertes Ganze dar. Im zweiten Kursus sind 48 Gattungen beschrieben. Aus jeder Gattung sind anfangs immer nur zwei, später auch wohl drei Arten aufgenommen. Die Arten sind alle so gewählt, daß sie den Gattungscharakter sehr leicht erkennen lassen und zugleich eine hinreichende Anzahl in die Augen fallender Unterschiede darbieten. Die bereits aus dem ersten Kursus bekannten Pflanzen sind alle wieder mit aufgenommen, theils in die Beschreibungen selbst, theils in die oft angestellten Vergleichungen. Dadurch wird dem leidigen Vergessen auf die sicherste Weise vorgebeugt, anderer Vortheile nicht zu gedenken. Der dritte Kursus enthält eine Darstellung des ganzen Pflanzenreichs nach dem natürlichen System von Bartling (verbessert von Bischoff). Jede Ordnung und Familie ist ausführlich geschildert, auch nach ihrer geographischen Verbreitung. Die Gattungen und Arten sind kürzer, aber vollkommen ausreichend, mit vollständiger Angabe ihres Nutzens und

Schadens, beschrieben. Die ausländischen Arten haben dabei, so weit sie durch ihre Gestalt, ihre physiologischen Eigenschaften und ihren Einfluß auf das menschliche Wohl bemerkenswerth sind, überall Berücksichtigung gefunden. Den größeren natürlichen Familien sind tabellarische Uebersichten der Gattungen angehängt, die theils zur Veranschaulichung der hier anzustellenden Uebungen, theils zum leichten Bestimmen der Gattungen dienen. Der vierte Kursus, welcher die Ueberschrift: „Naturlehre der Pflanzen", führt, verbreitet sich über den innern Bau der Gewächse und die merkwürdigsten Erscheinungen im Pflanzenleben und stellt zum Schluß ausführlich die gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale der Pflanzen und Thiere auf.

Um Niemand darüber im Unklaren zu lassen, wie der Verfasser den Unterricht in der Pflanzenkunde auf jeder Stufe behandelt zu sehen wünscht, ist jedem Kursus ein ausgeführtes „Beispiel des Lehrverfahrens" (eine Unterredung mit Kindern) beigegeben.

Ostern 1850 erscheint als zweiter, auch für sich zu habender Theil eine „Anleitung zum Bestimmen der Pflanzen Nord- und Mitteldeutschlands", die übersichtlicher eingerichtet und billiger sein wird, als der Curie.

d. Für Mineralogie

fehlt es uns noch an einem Werke, in dem der Stoff methodisch geordnet und mit Rücksicht auf die allmählige Entwickelung des Kindes bearbeitet ist. Vielleicht gewinnt der Verfasser bald Muße zu einer solchen Arbeit.

B. Für Schüler.

a. Für Schüler in höheren Schulanstalten.

1. Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und Seminarien, mit vielen Aufgaben und Fragen zu mündlicher und schriftlicher Lösung, von **A. Lüben**, Rektor der Bürgerschule zu Aschersleben. Erster bis vierter Kursus. Vierte Auflage. Berlin, Schultze, 1848. (Von den beiden ersten Kursen kostet jeder steif brochirt 5 Sgr., von den beiden letzten 7½ Sgr.; jeder Kursus ist einzeln zu haben.)

Jeder Kursus umfaßt alle drei Reiche, der vierte auch noch die Anthropologie. Der erste Kursus enthält 52 Thiere, 42 Pflanzen und 22 Mineralien; der zweite ungefähr eben so viel Gattungen; der dritte alle drei Reiche in wissenschaftlicher Folge, nach natürlichen Systemen; der vierte die Anthropologie, die Anatomie und Physiologie der Thiere und Pflanzen, das Wichtigste über die chemischen Bestandtheile der Mineralien und eine genaue Vergleichung und Unterscheidung der drei Reiche. Die Beschreibungen in den drei ersten Kursen sind kurz und enthalten durch-

gängig nur die wesentlichsten Merkmale; Sachen, welche die Kinder schon aus dem Unterricht leicht behalten, sind weggelassen, dagegen aber überall zahlreiche Aufgaben und Fragen eingestreut, welche die Schüler zu einer selbstständigen und planmäßigen Verarbeitung des Angeschauten veranlassen und ihnen Stoff zu mannigfachen Denk- und Sprachübungen geben sollen. Der dritte Kursus enthält in der neuesten Auflage zugleich eine Anleitung zum eigenen Bestimmen der Naturkörper, namentlich der Pflanzen.

2. Methodischer Leitfaden zu einem gründlichen Unterricht in der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten, von **J. F. W. Eichelberg**, Professor der Naturgeschichte rc. Erster Theil: Thierkunde. Zweiter Theil: Pflanzenkunde. Dritter Theil: Mineralogie. Zürich, Meyer und Zeller, 1839. (1 Thlr. 12½ Sgr.)

Um den Gang des Verfassers darzulegen, wollen wir die Thierkunde, von der 1843 eine neue Auflage erschienen ist, näher betrachten.

Dieser Theil zerfällt jetzt in vier Abtheilungen. Die erste Abtheilung enthält eine „Organographie des Menschen", die zweite die „Beschreibung der Hauptthierformen und deren Vergleichung", die dritte die „Systemkunde", die vierte endlich eine „systematische Uebersicht der wichtigsten Familien der Wirbelthiere". Die erste Abtheilung besteht in einer ziemlich ausführlichen Beschreibung aller inneren und äußeren Organe, einer Art Anatomie des menschlichen Körpers. Die zweite Abtheilung war in der ersten Auflage die dritte, folgte also der Systemkunde, statt ihr voranzugehen. Außerdem hat der Verfasser auf beiden Stufen dieser Abtheilung jetzt statt eines Thieres zwei aus jeder Klasse und Ordnung der Betrachtung zum Grunde gelegt. Beides muß als Fortschritt in der Methode bezeichnet werden. Die Beschreibungen enthalten die genauesten Angaben über sämmtliche äußere und innere Organe und das Nöthigste über die Lebensweise, Fortpflanzung rc. der Thiere. Die dritte Abtheilung, die Systemkunde, ist durch angedeutete vorbereitende Uebungen etwas elementarer bearbeitet, als in der ersten Auflage, tritt jedoch sonst in der früheren Weise auf, d. h. so, als wüßte der Schüler noch kein Wort von Klassifikation, während er doch bereits mit allen Kreisen, Klassen und Ordnungen des ganzen Thierreichs sehr genau bekannt ist, ihm also nur noch die Art-, Gattungs- und Familien-Begriffe fehlen. Warum der Verfasser die letzteren Begriffe gänzlich bis zu dieser Stufe zurückschiebt, leuchtet nicht recht ein; für zu schwer kann er sie doch unmöglich halten. Wer seinen Schülern in der ersten Unterrichtsstunde zumuthet, den menschlichen Schädel als ein Gebilde zu betrachten, welches aus vier Wirbeln besteht (Seite 4), der nimmt sie wahrlich nicht zu hoch, wenn er sie elementarisch anleitet, Arten einer Gattung nach ihrer äußeren Beschaffenheit zu vergleichen und zu unterscheiden. Die vierte Abtheilung, welche der ersten Auflage fehlte, entspricht meinem dritten Kursus, enthält jedoch sonderbarer Weise nur die Wirbelthiere,

muß also jedenfalls als sehr unvollständig bezeichnet werden. Ueberdies ist auch das Gegebene nicht frei von Fehlern.

Als ein Mangel des Buches muß noch hervorgehoben werden, daß es so gut wie Nichts von Physiologie und Psychologie enthält, also zwei der interessantesten, wichtigsten und bildendsten Zweige der Zoologie unberührt läßt. Warum dies geschieht, ist nicht gesagt.

Die beiden andern Reiche sind in ähnlicher Weise bearbeitet. Von der Mineralogie ist 1845 eine neue Auflage erschienen.

3. Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Menschen- und Thierkunde, in drei Kursen für Unter-, Mittel- und Oberklasse bearbeitet von C. E. Gabriel, Lehrer am Seminar für Stadtschulen in Berlin. Berlin, Schultze, 1840. (25 Sgr.)

In diesem Leitfaden wird derselbe Gang befolgt, wie in des Verfassers oben angezeigter Anthropologie und Zoologie; er ist gewissermaßen ein Auszug aus diesen Werken, theilt darum auch die angegebenen Vorzüge und Mängel derselben.

Der erste Kursus zerfällt in der Thierkunde, die den Hauptheil ausmacht, in zwei Stufen, von denen die erste das Wort „Klassen“, die zweite das Wort „Ordnungen“ zur Ueberschrift hat. In beiden Stufen findet sich Viererlei: 1) ausführliche Beschreibungen einzelner Thierarten; 2) Aufgaben; 3) systematische Uebersichten und 4) allgemeine Betrachtungen. Die zweite Stufe enthält außerdem noch in jeder Ordnung hinter den ausführlichen Beschreibungen eine namentliche Aufzählung wichtiger Gattungen und Arten, geordnet nach natürlichen Familien, deren Kennzeichen kurz angegeben sind.

Der zweite Kursus enthält die Anatomie, der dritte die Physiologie. In beiden Kursen wird mit dem Menschen begonnen und von diesem zu den Thieren übergegangen. Den Belehrungen im zweiten Kursus liegt ein bestimmtes Thier aus jeder Klasse zu Grunde. In einigen Klassen verbreitet sich der Verfasser auch über die verschiedenen Ordnungen, in anderen dagegen nicht. Der Grund für das Eine und das Andere ist nicht wohl einzusehen. Im dritten Kursus wird nur bei den Säugethieren dasselbe Verfahren beobachtet, d. h. ein bestimmtes Thier zu Grunde gelegt; in den übrigen Klassen hält sich der Verfasser ganz allgemein. Aufgaben und allgemeine Betrachtungen finden sich im zweiten und dritten Kursus, wie im ersten.

Die ausführlichen Beschreibungen des ersten Kursus sind an und für sich betrachtet gut, aber in einem Leitfaden für Schüler nicht an ihrem Platze. Hätte der Verfasser den darauf verwandten Raum für die Naturkörper benutzt, welche er bloß mit Namen aufführt, d. h. hätte er diesen durchweg einige wesentliche Merkmale hinzugefügt, so wäre der Kursus viel brauchbarer für Schüler geworden. Die eingestreuten Fragen und Aufgaben sind denen meines Leitfadens nachgebildet, großentheils wörtlich aus demselben entlehnt. Die allgemeinen Betrachtungen enthal-

ten in kurzen numerirten Sätzen etwas über das gegenseitige Verhältniß der Organe der zu einer Abtheilung zusammengefaßten Thierklassen. Der Inhalt ist ganz gut, gehört aber meiner Ueberzeugung nach nicht in einen Leitfaden für Schüler. Der Schüler soll vielmehr diese Sätze selbst aufstellen; sie sollen die Schlüsse sein, welche er aus der Betrachtung der einzelnen Naturkörper macht. Wollte er den Schülern, wie billig, dazu eine Anleitung geben, so mußte er den Inhalt dieser Betrachtungen in Fragen bringen. Auf der zweiten Stufe thut der Verfasser beides, d. h. er stellt die allgemeinen Betrachtungen auf und bringt den Inhalt gleich dahinter in Fragen. Dies ist aber eben so verwerflich; denn der Schüler hat nun nichts weiter zu thun, als die numerirten Fragen mit den numerirten Sätzen zusammen zu halten, was ihm nur einen sehr unbedeutenden Nutzen gewähren kann. Das vom Verfasser zu Grunde gelegte System ist gut; doch hätte er es nicht so geradezu geben, sondern mehr sollen finden lassen. Die Anatomie und Physiologie, welche den zweiten und dritten Kursus einnimmt, ist recht gut gearbeitet, aber etwas zu ausführlich dargestellt. Der Raumersparniß halber ist Manches darin nur mit einzelnen Wörtern angedeutet und deshalb nur für Die verständlich, welche genau nach den Lehrbüchern des Verfassers unterrichtet worden sind, oder sie zur Hand haben.

Als einen wesentlichen Mangel dieses Leitfadens, namentlich des ersten Kursus, muß noch der bezeichnet werden, daß er durchaus keine Anleitung zum Bestimmen der Naturkörper durch eigene Untersuchung giebt. Hierzu müssen aber die Schüler höherer Schulanstalten, insbesondere Seminaristen, für die der Verfasser sein Buch doch gewiß auch berechnet hat, angeleitet werden, wenn der Unterricht in der Naturgeschichte nachhaltig und noch im spätern Leben für die Schüler erfolgreich werden soll.

Wer übrigens die methodischen Ansichten des Verfassers theilt, wird bei einiger Umsicht gewiß einen ganz guten Gebrauch von diesem Leitfaden machen; denn er gehört, der gemachten Ausstellungen ungeachtet, immer noch zu den besseren.

Eine ausführliche Vergleichung meiner Methode mit der von Gabriel und Eichelberg habe ich mitgetheilt in dem ersten Bande des „Pädagogischen Jahresberichtes" von Nacke (Leipzig, Brandstetter).

4. Leitfaden zu einem bildenden Unterricht in der Naturgeschichte zunächst für Schullehrlinge und Seminaristen, von **Chr. Grünewald**, Lehrer am protestantischen Schullehrerseminar zu Kaiserslautern. Dritte Auflage. Kaiserslautern, Tascher, 1848.

Dies Werkchen ist nach den Grundsätzen der neuern Methodiker bearbeitet. Der Verfasser unterscheidet drei Unterrichtsstufen, von denen jede alle drei Reiche umfaßt, jede folgende Stufe aber tiefer in die Sache eindringt, als die vorhergehende. Der Anfang wird auf jeder Stufe mit dem Menschen gemacht. An ihn schließen sich die Thiere, und zwar von den vollkommneren zu den unvollkommneren fortschreitend; auf diese fol-

gen die Pflanzen, und den Schluß machen die Mineralien. Die erste Stuf soll die Hauptkennzeichen der drei Reiche zum Bewußtsein bringen, di zweite eine Vorstellung von den Klassen, die dritte von den Ordnunge verschaffen. Das Werk kann im Ganzen als gelungen bezeichnet werden reicht jedoch für Seminaristen nicht aus.

5. Leitfaden der Naturgeschichte, für Mädchenschulen und zum Selbst unterricht bearbeitet von Dr. **K. Vogel**, Direktor, und Dr. **H. Pompper** Lehrer der Bürgerschule zu Leipzig. Erste und zweite Abtheilung. Leipzig 1845, J. A. Barth. (Preis 1 Thlr. 9 Sgr.)

Das Werk ist nach richtigen methodischen Grundsätzen bearbeitet un kann zum Unterricht in Mädchenschulen bestens empfohlen werden.

6. Leitfaden für den Unterricht in der Botanik auf höheren Bürgerschulen. Herausgegeben von **L. E. Focke**, Oberlehrer an der höheren Bürgerschule zu Aschersleben. Aschersleben, 1846, Laue. (Preis 7½ Sgr.)

Der Verfasser hat den Stoff in drei Kurse gebracht. Der erste Kursus enthält einfache Beschreibungen von 41 allgemein verbreiteten phanerogamischen Pflanzen und etwas über die zusammengesetzten Pflanzenorgane, der zweite die natürlichen Pflanzenfamilien, der dritte Phytonomie und Systemkunde. Inhalt und Anordnung sind im Ganzen zweckmäßig.

Außer den hier aufgeführten Schriften giebt es noch eine große Anzahl, in denen der Stoff nicht nach methodischen, sondern nach wissenschaftlichen Grundsätzen angeordnet ist, die also eigentlich nur in den oberen Klassen höherer Schulanstalten zu Grunde gelegt werden können. Die besseren derselben möchten etwa folgende sein:

7. Lehrbuch der Naturgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Von **C. A. R.** Freiherr **v. Krassow** und Dr. **E. Leyde**, ordentlichem Lehrer am berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster. Drei Theile. Berlin, Posen und Bromberg, bei Mittler, 1838. (1 Thlr. 26¼ Sgr.)

Für Schüler fast zu ausführlich, sonst aber recht gut.

8. Grundriß der Naturgeschichte des Thier-, Pflanzen- und Mineralreiches für Gymnasien, Real- und Bürgerschulen, so wie für Privat-Lehranstalten, von **S. Schilling**, Lehrer der Naturgeschichte am Gymnasium zu St. Maria-Magdalena in Breslau ꝛc. Mit sechs Tafeln Abbildungen. Breslau, Richter. (15 Sgr.)

Die Anzahl der aufgenommenen Naturkörper ist stellenweise sehr bedeutend, für Schüler meist viel zu groß. Die Kennzeichen der Klassen, Ordnungen, Familien (Horden) und Gattungen sind gut angegeben; die Arten werden aber meist nur dem Namen nach aufgeführt.

9. Lehrbuch der Naturgeschichte, für Schulen und zum Selbstunterricht. Von Dr. **G. H. Schubert**, Professor in München. Dreizehnte Auflage. Erlangen, Heyder, 1842. (12½ Sgr.)

Bekannt und beliebt wegen seiner gemüthlichen Sprache.

10. **Grundriß der Zoologie und Botanik.** Zum Gebrauch in Gymnasien, Seminarien und höheren Schulanstalten bearbeitet von **F. H. Schulz**, Oberlehrer an der königlichen Real- und Elisabethschule in Berlin. Dritte Auflage. Berlin, 1846, Müller. (Preis 1 Thlr.)

In dieser neuen Auflage recht brauchbar.

11. **Das Buch der Natur**, die Lehren der Physik, Astronomie, Chemie, Mineralogie, Geologie, Physiologie, Botanik und Zoologie umfassend. Allen Freunden der Naturwissenschaften, insbesondere den Gymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen gewidmet von Dr. **Fr. Schödler**, Lehrer der Naturwissenschaften am Gymnasium zu Worms. Mit 281 in den Text eingedruckten Holzstichen. Dritte Auflage. gr. 8. Braunschweig, Fr. Vieweg und Sohn, 1848. (XIX und 644 Seiten. Preis 1½ Thlr.)

Das Buch wird überall da mit Nutzen gebraucht werden, wo es sich darum handelt, dem Schüler eine klare Uebersicht von den gesammten Naturwissenschaften zu geben. Die hübschen Abbildungen machen das Werk noch ganz besonders empfehlenswerth.

12. **Leitfaden für den Unterricht in der Botanik an Gymnasien und höheren Bürgerschulen.** Zugleich als Anleitung zur leichteren Bestimmung der wildwachsenden phanerogamischen Pflanzen des mittleren und nördlichen Deutschlands. Von **Ph. Wirtgen**. Zweite Auflage. Koblenz, bei J. Hölscher, 1845. (VIII und 483 Seiten. 8. Preis 27 Sgr.)

Das Buch verdient seiner ganzen Einrichtung halber den Schülern in obern Klassen höherer Schulanstalten bestens empfohlen zu werden.

b. Für Schüler in Volksschulen.

Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen. Nach unterrichtlichen Grundsätzen bearbeitet von **A. Lüben**, Rektor der Bürgerschule zu Aschersleben ꝛc. Drei Theile. Zweite Auflage. Halle, Anton, 1844. (Jeder Theil geheftet 2½ Sgr.)

Jeder Theil enthält ein Reich und zerfällt in drei Kurse, von denen jeder in einem Jahre, bei einer Stunde wöchentlich, durchgearbeitet werden kann. Im ersten Kursus des ersten Theiles sind sechzehn einzelne Thiere, durch welche die sechs Linné'schen Klassen repräsentirt werden, nach ihren Haupttheilen beschrieben, im zweiten eben so viel Gattungen; der dritte enthält eine systematisch geordnete Uebersicht des ganzen Thierreichs. Aus der allgemeinen Zoologie findet sich in jedem Kursus so viel, als aus dem vorangegangenen Besonderen ohne Schwierigkeit aufgefaßt werden kann; im dritten Kursus gestaltet sich dieselbe zu einer geordnet zusammengestellten „Naturlehre der Thiere", in der auch ein Abschnitt über das Seelenleben derselben nicht fehlt. Alle Kurse enthalten zahlreiche Aufgaben und Fragen, welche theils zur Wiederholung, theils zu einer selbstständigen Verarbeitung des Dagewesenen Veranlassung geben.

In ähnlicher Weise, wie das Thierreich, sind auch die beiden anderen Reiche gearbeitet.

XI.

Der Unterricht in der Naturlehre, mathematischen Geographie und populären Astronomie.

Daß in der obern Klasse einer gehobenen Elementarschule Unterricht in der Naturlehre (Physik) ertheilt werde, muß Jeder billigen, welcher die Nothwendigkeit der Erkenntniß der Erscheinungen oder Phänomene der Natur für die allgemein-menschliche und bürgerliche Bildung erkannt hat. Die Natur ist mit den beiden anderen Gebieten oder Lehren von Gott und dem Menschen die Quelle und der Gegenstand aller wahren Bildung. *) In früheren Zeiten schloß man sie von dem Schulunterricht aus, oder beschränkte sich auf die Mittheilung von einzelnen Notizen und Bruchstücken; entweder, weil man den unbedingten Werth derselben nicht eingesehen hatte, oder, weil die Natur selbst den Gelehrten nur sehr unvollständig bekannt war. Bei den außerordentlichen Fortschritten aber, welche die Physik, als Theil der Naturkunde, seit fünfzig Jahren gemacht hat, und bei der täglich steigenden Anwendung der Naturkräfte auf das bürgerliche Leben würde es eine unverantwortliche Vernachlässigung der Jugend sein, wenn man sie nicht nach Möglichkeit mit den Erscheinungen der Natur bekannt machen, und in Schulen wenigstens den **Grund** zu einer dadurch ermöglichten gründlichen Kenntniß derselben und ihrer Gesetze legen wollte. Aber wir brauchen nur den unbestrittenen, außerordentlichen Einfluß der Naturkenntnisse auf die menschliche Bildung überhaupt, d. h. ihren formalen Einfluß, den Gewinn für klare Ansichten über die Weltschöpfung, die Stellung des Menschen zu dem Weltganzen und zu dem Schöpfer selbst und die richtige Auffassung der Bestimmung des Menschen in's Auge zu fassen, um die unbedingte Wichtigkeit des Unterrichts in der Naturkunde anzuerkennen (**Welt**bewußtsein —

*) „Kenntniß der mathematischen Geographie und Astronomie ist nicht sowohl ein Lob, als die Unbekanntschaft mit ihr ein Tadel ist.“

:elbstbewußtsein — Gottesbewußtsein!). In vergangenen Zeiten
gte man auf die Bruchstücke, welche darüber in dem Volksunterrichte
rkamen, darum einigen Werth, weil es nöthig schien, den ererbten
lauben an Gespenster und Hexen, an dämonische oder diabolische Ein-
irkungen, kurz den Aberglauben dadurch zu verdrängen. Dieser enge
weck wurde durch die Verhältnisse der Volkseinsicht und des Volksglau-
:ns den Lehrern der Zeit nahe gelegt. Aber heut zu Tage, nachdem
rselbe vollständig *) erreicht ist, würden wir, bei der Beschränkung auf
ese negative Wirkung, hinter den Anforderungen der Zeit in Betreff
r Bildung offenbar zurückbleiben, wollten wir nicht auf den positiven
ewinn, der aus ihrem Unterricht für die menschliche Bildung hervor-
:ht, einen entscheidenden Werth legen. Ohnehin ist die gründliche Be-
hrung über die Wahrheit selbst das beste Mittel zur Zerstörung der
nwahrheit, der falschen und schiefen Ansichten und jedweder Art des
berglaubens. Aufklärung ist nach Eb. von Rochow Aufklärung
urch Wahrheit. Ja es muß mit Entschiedenheit behauptet werden,
aß selbst die religiöse Bildung ohne Naturkenntniß höchst einseitig bleibt.
)enn welches sind die Quellen aller, folglich auch der religiösen Wahr-

*) Vollständig? nein. Die Zeit ist zwar, Gottlob! vorüber, wo es nöthig war, daß ein preußischer König, Friedrich Wilhelm I., seiner Akademie der Wissenschaften (man denke!) anempfahl, ja dem Glauben an Gespenster und Hexen entgegenzuwirken; aber ganz ist die Zeit groben Aberglaubens noch nicht vorüber. Dieß lehrt das Schicksal jenes unglücklichen Weibes, welches — wir sagen es mit einiger Beschämung — vor noch nicht zwei Dezennien von einigen Schiffern auf einer kleinen preußischen Insel (Hela) in der Ostsee, ihren Landsleuten, am hellen Tage, in der See ersäuft wurde, weil sie wähnten, in ihr ein Wesen zu tödten, welches einen kranken Mann, den sie behext habe, nicht heilen wolle. Die, vor 1840 in Verruf gekommene, aber wieder zu Ehren kommende Aufklärung ist doch zu manchen Dingen nütze. — Eben so ward 1819 unweit Stargard eine Frau von zwei Mädchen erwürgt und gehängt, weil sie in ihrer Gegend für eine Hexe gehalten (von ihrer Schwiegermutter ausgegeben) wurde. „Der neue Pitaval. Eine Sammlung der interessantesten Kriminalgeschichten aller Länder ꝛc., von Hitzig und Häring. Zweiter Theil. Leipzig, Brockhaus, 1842," Seite 386 ff.: „Wem es darum zu thun ist, die sittlichen Zustände des polnischen Landvolks der preußischen Distrikte, namentlich in der Gegend von Danzig, kennen zu lernen, würde noch auf andere wunderbare Erscheinungen stoßen, welche mit unserer Psychologie in geringem Einklang stehen," Seite 397. — Es kommen auch noch andere Fälle vom gröbsten Aberglauben im deutschen Vaterlande vor; z. B. der Glaube an Schatzgräber; der Glaube, daß die Juden jährlich einem Christenknaben das Blut abzapfen u. dergl. m. 1848 (!) strömten in Berlin (!!) Tausende von Menschen in die Wohnung eines zwölfjährigen Mädchens, welche durch Worte Krankheiten jedweder Art heilte. (!!!) Wehe dem Lehrer, der nicht einmal solche dämonische, entehrende Gesinnungen seinen Kindern, seiner Gemeinde austreibt! — Wir reden hier nur vom physischen Aberglauben. Wie steht es mit dem religiösen? Giebt es keine Amulet- und Ablaßkrämer, keine wunderthätigen Röcke, Bilder und Heiligen-Orte, keinen Ceremoniendienst mehr? Haben die „Christen" aller Orten Ursache, auf die „blinden Heiden" mit Verachtung hinzublicken? „Daß sich Gott erbarme", möchte man ausrufen. Vollkommenen Ablaß für Vergangenheit und Zukunft, wenn man so und so viele Gebete spricht u. dergl. m. Aber auch die „Protestanten" sollten sich an vielen Orten an der eigenen Nase zupfen!

heit? Man nennt als solche: Offenbarung, Geschichte, Natur, Geis
Aber worauf weisen die beiden ersten wieder hin? Auf die beiden letzte
Sie, **Natur und Geist**, sind also die **Urquellen** aller Wahrhei
Gott offenbart sich durch sie; das Ewige, Unendliche wird durch sie e
kannt. Beide stimmen mit einander überein. Die Natur- oder Welt
gesetze sind auch die Gesetze des Geistes, sind auch die Gesetze der Ent
wickelung des Geistes. Kein Mensch, der sich über die gemeine Fläch
des trivialsten Daseins erheben, Keiner, welcher auf die Menschen un
die Dinge wirken will, kein Arzt, kein Philosoph, kein Theologe, kei
Pädagoge, kein Gesetzgeber, kein Regent ꝛc. kann daher die Kenntniß de
Weltgesetze entbehren. Was daraus entsteht, wenn Theologen und Pä
dagogen die Natur und ihren unendlichen Inhalt nicht kennen, lehrt di
Geschichte vieler Jahrhunderte — mit schauderhaften Zügen, leider bi
diesen Tag. Glücklich, zufrieden, weise, menschlich und göttlich leber
heißt **naturgemäß** den Gesetzen der äußeren und inneren Natur, kur
der Natur gemäß, leben. Wer dieses will, d. h. wer die Zwecke seine
Daseins erreichen will, muß folglich die Natur kennen. Unsere Bildungs-
anstalten tragen dieser Einsicht noch bei weitem nicht die erforderliche
Rechnung. —

Der Zweck des Natur-Unterrichts ist in objektiver Hinsicht: 1) die möglichst vollständige Kenntniß der Erscheinungen und Thatsachen in der Natur selbst; 2) die Kenntniß ihres regel- oder gesetzmäßigen Verlaufes, und 3) die Erforschung der sie erzeugenden Ursachen. Jenes ist das Erste, dieses das Zweite, das Folgende das Dritte. Die Kenntniß der Thatsachen, des Thatbestandes, tritt zuerst hervor, muß zuerst erreicht werden; aber man darf dabei nicht stehen bleiben. **Kant** würde sagen: bloße Kenntniß der Erscheinungen ist nur ein Aggregat von Wissen, ist **blind**, und eine gesuchte (scheinbare) Auffassung der Gesetze ohne Thatsachen ist **leer** und **hohl**. Man muß **vor** Allem wissen, was ist, was sich begiebt und wie es verläuft von Anfang bis zu Ende, und womit die einzelnen Erscheinungen zusammenhangen; dann erst fragt man, warum es so ist und welches die Kräfte sind, welche die Erscheinungen hervorrufen. *) Es gab eine Zeit, wo man meinte, die Natur a priori

*) Fast muß ich die Leser um Verzeihung bitten, daß ich so oft auf den oben abermals besprochenen Gang des Unterrichts zurückkomme. Aber die Wahrnehmung des noch so vielfach herrschenden abstrakten Unterrichts nöthigt mich dazu; er ist grundverderblich. Darum noch zwei Bemerkungen von **Ancillon** (Zur Vermittelung der Extreme ꝛc. Zweiter Theil. Seite 256 und 275).

1. „Unsere Kenntnisse erhalten und erreichen nur dann ihre Vollendung, wenn sich das Allgemeine auf das Besondere bezieht und begründet ist, und das Besondere unter das Allgemeine geordnet, an einander gereiht wird und sich in dasselbe gewissermaßen auflöset und verliert. Ohne ein Besonderes, Individuelles, Daseiendes würde das Allgemeine keine Realität haben, und ohne das Allgemeine würde das Besondere keine Haltung, keinen Zusammenhang, keine wissenschaftliche Einheit bilden und in eine unfruchtbare Anhäufung von individuellen Thatsachen ausarten.“

onstruiren zu können, daß man sich um die Erscheinungen nicht zu be-
ümmern habe, daß der denkende Geist sie aus sich selbst begreifen könne.
Das ist aber nichts als leerer, stolzer und hochmüthiger Wahn, der auf
ie Methode des Unterrichts den nachtheiligsten Einfluß ausgeübt hat.
Gemäß desselben begann man in dem Unterricht der Physik mit der Auf-
tellung allgemeiner, metaphysischer, abgezogener Sätze und Regeln, und
ügte höchstens einzelne Beispiele hinzu, um das Allgemeine einigerma-
ßen zu veranschaulichen oder, wie man zu sagen beliebte, zu beweisen.
Man fing also mit dem, was das Letzte und Höchste sein soll, an und
ehrte in solcher Weise den naturgemäßen Gang geradezu um. Men-
schen, denen die Kenntniß des Realen, die Einsicht in das Einzelne ab-
geht, lieben es, sich und Andere mit leeren, in der Luft schwebenden All-
gemeinsätzen und Phrasen zu täuschen und ihre Leerheit durch Bombast
und Gemeinplätze zu verdecken. Solch Wortwerk ist nirgends schädlicher
als in dem Jugendunterricht. Hier hat man es zunächst immer mit dem
Einzelnen, mit der Auffassung bestimmter Erscheinungen zu thun, um
nachher, wenn dieses in dem Geiste festliegt, darüber eine verständige
Betrachtung und rationelle Beurtheilung anzustellen.

Also, was wir durch den physikalischen Unterricht erstreben, ist nichts
Anderes, nichts mehr und nichts weniger, als die Kenntniß der Natur
selbst. Andere Zwecke sind hier Nebensache und Beiwerk. Dazu rechnen
wir: 1) die Vertreibung des Aberglaubens. Es folgt dieses von selbst
aus einer richtigen Kenntniß der Natur der Dinge, und nur da ist eine
spezielle Beziehung an ihrer Stelle, wo wirklich falsche Meinungen noch
grassiren. Wo dieses nicht der Fall ist, giebt man allenfalls nach Hin-
stellung der Wahrheit eine historische Notiz von vorgekommenen falschen
Meinungen. Dieses ist so unwichtig nicht: die Schüler erstaunen dar-
über, wie solcher Glaube oder Aberglaube möglich gewesen ist, und sie
lernen ahnen oder vermuthen, daß auch in unsern Tagen noch mancher
Aberglaube existirt; sie nehmen sich dann in der Stille vor, die Sätze,
welche gäng und gäbe sind, zu prüfen. — Zu der Nebensache rechnen
wir: 2) die Beziehung der Naturerscheinungen und der Einrichtung der
Natur auf die Weisheit und Güte des Schöpfers. — Man wird uns
nicht mißverstehen. Allerdings soll auch davon die Rede sein. Aber un-
gesucht und nicht mit den Haaren herbeigezogen; nicht von vorn herein

---

2. „Der rechte Weg (in der Naturforschung) ist, vom Besonderen aus-
gehend zum Allgemeinen zu gelangen und diese Verallgemeinerung, wo möglich,
bis dahin zu treiben, wo sie sich in die Einheit verliert. Es ist ein verkehrter
Gang, der nur zu Irrthümern führen kann, wenn die Philosophie mit dem
Allgemeinen anfängt, in dem Wahne, aus ihm das Besondere zu errathen und
abzuleiten, und sich gleich bei ihrem Beginnen in die Einheit versetzt, um die
Mannigfaltigkeit zu erzeugen, dieselbe nach Belieben zu erschaffen, oder sogar
zu ersetzen und zu entbehren." —

„Nichts ist im Verstande, was nicht vorher in den Sinnen war."

(Kant.)

darf diese Beziehung als der Hauptzweck aufgefaßt werden. Man bringt sonst die Naturkunde in eine schiefe Stellung, der Vortrag wird oberflächlich, seicht und langweilig, er artet in ein leeres, moralisirendes, ästhetisirendes, salbaderndes Geschwätz aus *), und die reine Liebe zur Natur-

*) „Les idées morales se présentent assez souvent et assez naturellement pour qu'on n'ait pas besoin, de les chercher, où elles ne sont pas." N. Mannel, p. 67.

Diekmann schloß in der ersten Auflage seiner „Naturlehre in katechetischer Gedankenfolge als Gegenstand der Verstandesübung und als Anlaß zur religiösen Naturbetrachtung", Altona, 1825, den Abschnitt über die Undurchdringlichkeit mit den Worten: „Wie gut hat es doch Gott gemacht, daß die Luft sich so leicht wegstoßen läßt!" — Darin liegt, offener oder versteckter, ein Meistern des Schöpfers, ein Beurtheilen der Natureinrichtung nach Zweckbegriffen, die wir willkürlich ersinnen, wenn es nicht gar an den Ausspruch erinnert: Wie gut ist es doch (eingerichtet), daß die Katzen gerade da die Löcher in dem Balge haben, wo die Augen sitzen! — Man vergesse nicht: „Vom Nutzen des Wassers, der Luft, der Erde u. s. w. kann vernünftig nicht die Rede sein, weil diese Dinge Grundbedingungen alles animalen und vegetativen Lebens sind, mit denen eben deßhalb dieses fällt. Man mag die Unentbehrlichkeit jener Stoffe aus der Natur des organischen Lebens nachweisen; der Nutzen eines Dinges aber setzt nothwendig voraus, daß die Existenz desjenigen, dem es nützen soll, nicht schlechthin von jenem abhängig ist." — „Die Naturlehre als Hinleitung zur religiösen Naturbetrachtung rc. von Raab, zweite Auflage, Gotha 1839, Gläser", enthält nichts als einige Ausrufe am Schlusse einiger, in der nüchternsten Weise abgefaßten Abschnitte. Und der Titel des Buches: „Naturgeschichte aus dem religiösen Standpunkte für die Jugend in Volksschulen, von **B. Annegarn**, Pastor in Selm, Münster 1837," täuscht. Des Verfassers Versicherung in dem Vorwort: „Bei jeder Gelegenheit habe ich mich bemüht, Gottes Macht, Weisheit und Güte an seinen Werken nachzuweisen," ist eine Phrase. Was für eine Bewandtniß es in dieser trivialen Naturgeschichte mit den „Erläuterungen der biblischen Geschichte, welche in die Naturgeschichte einschlagen und manche religiösen Bilder erklären", habe, kann man aus Pröbchen ersehen, wie dieses (Seite 44): „König David hatte seinen Leibesel und Salomon wurde als König anerkannt, als sein Vater ihm erlaubte, den königlichen Esel zu besteigen." — „Geographie aus christlichem Standpunkte" und ähnliche (födernde) Redensarten gehören dahin. Sie werden gesunden Menschen wahrhaft zum Eckel. Vous me faites encore aller à la messe! Diese Phrase erinnert an eines neueren französischen Schriftstellers Ansichten, an Rougemont, dessen geographische Bücher Hugendubel in Deutschland heimisch gemacht hat. Nach seiner Ansicht hat es sich in Folge des Sündenfalles nicht nur mit dem Menschengeschlechte, sondern mit der ganzen Natur verschlimmert. Seitdem erst sterben die Thiere und die Pflanzen, seitdem erst giebt es Gifte, seitdem haben sich die schädlichen Insekten bis in's Unglaubliche vermehrt, seitdem haben sich die sonst so gutmüthigen, friedlichen, Pflanzen-fressenden Thiere in Fleischfresser verwandelt. Unmöglich kann — meint Herr Rougemont — Einer, welcher die Tiefen der Liebe Gottes und die Tiefen der Sünde kennt, annehmen, daß Gott die Erde, so wie sie jetzt ist, habe „sehr gut" finden können u. s. w. (Ist das simplicitas — sancta oder simplex?) — Uebrigens stimme ich ganz Göthe bei: „Das ist eine der besten ornithologischen Geschichten, die mir je zu Ohren gekommen (Rothkehlchen nehmen sich junger verlassener Zaunkönige an), sagte Göthe. Wer das hört und nicht an Gott glaubt, dem helfen Moses und die Propheten nichts. Das ist es nun, was ich im Allgemeinen Gottes Allgegenwart nenne, der einen Theil seiner unendlichen Liebe überall verbreitet und eingepflanzt hat und schon im Thiere dasjenige als Knospe andeutet, was im edlen Menschen zur höchsten Blüthe kommt." — „Auf die Frage, wie das Sittliche in die Welt

enntniß verschwindet. Lichtenberg hatte recht, wenn er behauptete, aß die Schriftsteller über Physik um so häufiger von der Größe des Schöpfers zu sprechen pflegten, je weniger sie in ihrem (physikalischen) Werke ihre eigene Größe an den Tag legen könnten. Die Auffassung er Einheit, Harmonie und Erhabenheit des Weltganzen und die Größe hres allmächtigen und allweisen Urhebers ist ein, sich von selbst ergebenes Resultat der wahren Kenntniß der Natur selbst. Wie der endliche, eschränkte Mensch wohl aus dem Verlauf und dem Fortschritt der Weltgeschichte im Allgemeinen und Großen, nicht aber aus allen einzelnen Ereignissen, Unglücksfällen, Unthaten, Rückschritten u. s. w. die Hand einer lenkenden Vorsehung zu ahnen (nicht nachzuweisen) vermag; so läßt ich auch die Weisheit des Schöpfers nicht aus jeder vereinzelten Naturerscheinung, sondern nur aus dem ganzen Natur- und Weltbau und aus der Vernünftigkeit der allgemeinen Ordnung und Gesetzmäßigkeit erkennen; aber der Gedanke drängt sich auch hier auf, daß es leider immer noch Lehrer giebt, welche auf dem, ich sage gemeinen, Standpunkte stehen (obgleich sie ihn für einen höheren — den Offenbarungsstandpunkt — halten), auf dem sie meinen, daß die Natur die Liebe und Güte des Ewigen nicht predige, weil es Wüsten und Eisgefilde, Vulkane und Erdbeben, giftige Schlangen und Unthiere giebt, und weil der Wolf das Schaaf, die Spinne die Fliegen frißt u. s. w., ja welche die unbewohnbaren Wüsten und Schneefelder der Erdoberfläche, die Gift-enthaltenden Thiere und Pflanzen, die schiefe Stellung der Erdachse gegen ihre Bahn u. s. w. u. s. w. für eine Folge des „Sündenfalles" erklären. Mit solchen armseligen Kleinmeistern ist nicht zu streiten. Lieber sagen wir mit Asmus, daß derjenige, den der prachtvolle Aufgang der Sonne nicht höher stimmt, sie in Gottes Namen ohne „künstliches Thränenwasser" aufgehen lassen möge. Begriffe, oder gar Worte, thun es auch hier nicht. Die religiöse Naturansicht muß also als Resultat der Einsicht von selbst hervortreten;

gekommen, erwiederte Göthe: Durch Gott selber, wie alles andere Gute. Es ist kein Produkt menschlicher Reflexion, sondern es ist angeschaffene und angeborene schöne Natur. Es ist mehr oder weniger den Menschen im Allgemeinen anerschaffen, in hohem Grade aber einzelnen, ganz vorzüglich begabten Gemüthern. Diese haben durch große Thaten und Lehren ihr göttliches Innere offenbart, welches sodann durch die Schönheit seiner Erscheinung die Liebe der Menschen ergriff, und zur Verehrung und Nacheiferung gewaltig fortzog."
Gespräche mit Göthe, III. Seite 141 und 220.

„Fragt man mich, sagte Göthe, ob es in meiner Natur sei, ihm (Jesu) anbetende Ehrfurcht zu erweisen, so sage ich: Durchaus. Ich beuge mich vor ihm als der göttlichen Offenbarung des höchsten Prinzips der Sittlichkeit. — Fragt man mich, ob es in meiner Natur sei, die Sonne zu verehren, so sage ich abermals: Durchaus. Denn sie ist gleichfalls eine Offenbarung des Höchsten, und zwar die mächtigste, die uns Erdenkindern wahrzunehmen vergönnt ist. Ich anbete in ihr das Licht und die zeugende Kraft Gottes, wodurch allein wir leben, weben und sind und alle Pflanzen und Thiere mit uns. Fragt man mich aber, ob ich geneigt sei, mich vor dem Daumenknochen des Apostels Pauli oder Petri zu bücken, so sage ich: Verschont mich und bleibt mir mit euern Absurditäten vom Leibe!"
Ebendaselbst, Seite 371.

sonst ist sie hohl und nichtig, und wir rechnen das Geschwätz darüber un- verholen zu der unübersehlichen Masse der Unwahrheiten auch unserer Zeit. *) „Die Natur ist redlich", sagt nicht nur Schiller, sondern auch der große Naturforscher Alexander v. Humboldt. **) Um dieses zu wissen, braucht man sie nur zu kennen. Eines Andern bedarf es dazu nicht. Man hat nur Augen und Ohren aufzuthun, nur in der Natur als Mensch zu wandeln, um sich von ihrer Einfachheit und Wahrhaftigkeit, Erhabenheit und Herrlichkeit zu überzeugen. ***) Und welche ge-

*) „Liegt im Gegenstand eine sittliche Wirkung, so wird sie auch hervortreten." Gespräche mit Göthe, III. Seite 130.

**) „In allen andern Dingen kann man dem reinen Anschauen und Denken nicht so nachkommen, es ist Alles mehr oder weniger biegsam und schwankend, es läßt Alles mehr oder weniger mit sich handeln; aber die Natur versteht gar keinen Spaß, sie ist immer wahr, immer ernst, immer strenge, sie hat immer Recht und die Fehler und Irrthümer sind immer des Menschen."
Göthe bei Eckermann.

***) „Er (der naturwissenschaftliche Unterricht) hat zwar nicht den bestimmten Zweck, Sittlichkeit und Religiosität zu begründen; aber daß er auch in dieser Hinsicht von vortheilhaftem Einfluß sein müsse, ist keinem Zweifel unterworfen und muß um so mehr hervorgehoben werden, da Manche sogar von einer nachtheiligen Einwirkung der Naturwissenschaft auf die Sittlichkeit gesprochen haben. Jedes Geschöpf trägt den Stempel seines Schöpfers und erinnert nothwendig an den Schöpfer, wenn man es in seiner Lebendigkeit, seiner Zweckmäßigkeit und seiner Vollendung betrachtet." Eine Stelle aus einem Buche, auf das wir Lehrer an Gymnasien aufmerksam machen wollen: „Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Von J. H. Deinhardt rc. Hamburg, bei Perthes, 1837." — „Einen dritten Werth des Studiums der Natur müssen wir in seinem moralischen Einfluß auf die Bildung des Charakters suchen. Der Egoismus fällt bei der ächten Naturforschung weg. Die Natur ist etwas so Großes, so Anziehendes, sie reizt durch die stets neuen Phänomene, welche sie darstellt, die Wißbegierde in dem Grade, daß der Forscher sich selbst verliert, um einzig und allein in das sich ihm darbietende Objekt sich zu vertiefen. Das Studium der Natur unterscheidet sich von dem philosophischen Studium wie Klassizität und Romantik. Das eine ist objektiv, das andere ist subjektiv. Das Interesse an der Erkenntniß der Natur ist daher etwas so Reizendes, daß es bei dem Naturforscher Vergessenheit aller irdischen, materiellen Vortheile bewirkt. Wenn man Clusius' Leben liest; wenn man Linné's von allen irdischen Hindernissen bekämpfte und dennoch siegreiche wissenschaftliche Entwickelung verfolgt; wenn man die ganze Geschichte der Botanik durchgeht: so wird man am Ende finden, daß keine Idee, die der Ehre und Religion ausgenommen, so viele Märtyrer zählt, als die Idee der Naturkunde. Die Ursache hiervon ist, daß das Studium der Natur zwei Eigenschaften mit der Ehre und Religion gemein hat, indem es zugleich objektiv und ästhestisch ist, zugleich ein äußeres Objekt umfaßt und mittels dieser Auffassung das Gefühl auf's Lebendigste beschäftigt. Gleich der Religion bildet es auch nicht bloß Märtyrer, sondern auch fromme und sanfte Menschen. Die Geschichte der Naturwissenschaft stellt weniger jene wilden, erbitterten und verketzernden Zwiste auf, welche auf dem Gebiete der übrigen Wissenschaften so gewöhnlich sind, wie jene Unbilligkeit gegen das Verdienst der Vorgänger, welche die Bahn zu neuer Ehre erschwert haben. Man könnte mithin sagen, die Naturforscher machten einen über die ganze Erde verbreiteten Orden aus, den einzigen, welcher bis zum Ende der Welt dauernd sich mehren und verklären wird. — Wie die Gärtner die frommsten Handwerker, die Landbauer die frommsten Bürger sind; so werden die Anbauer der Wissenschaften in dem Maaße sanfter, als sie sich in das objektive Studium der Natur vertiefen, und

heime Heilkräfte sie besitzt — nicht bloß leibliche, sondern auch geistige — hat manches durch Schicksale und Menschen erkrankte Gemüth erfahren. Davon wäre viel zu reden, wenn hier der Ort dazu wäre *); hier ist uns die Kenntniß der Sache selbst die Hauptsache, das Ziel unseres Strebens.

Nach dieser Feststellung gehen wir zur Bestimmung des Inhalts des hier zu besprechenden Unterrichts über. In der Ueberschrift haben wir ihn als Physik und mathematische Geographie bezeichnet, d. h. die Kenntniß der allgemeinen Erscheinungen der Erde und des (sichtbaren) Himmels. In der gewöhnlichen Geographie kommen zwar auch Kenntnisse aus der sogenannten mathematischen Geographie vor, und sie sind darin gar nicht zu entbehren; aber zu einer vollständigen Einsicht über die Verhältnisse der Erde als eines mathematischen Körpers zu dem Sonnensystem und dem Himmel überhaupt kann man es darin nicht bringen, einmal, weil der Standpunkt der Schüler dazu noch nicht hinreicht, und zum Zweiten, weil der Unterricht in der Erdbeschreibung durch eine vollständige Behandlung der mathematischen Geographie zu sehr zerrissen, in's Weite hineingezogen werden würde. Was von dem Aequator, den Wende- und Polarzirkeln, von den Meridianen &c. in der Erdbeschreibung zum Behuf der Kenntniß der physikalischen Beschaffenheit der Erde gesagt werden muß, wird an dem Globus gezeigt und mehr als historische Notiz denn als rationelle Einsicht behandelt, mit Hinwei-

---

jenes bekannte: nec sinit esse feros — kann besonders auf sie angewandt werden. — Endlich hat die Naturforschung das mit der Religion gemein, daß sie in solchen Verhältnissen Trost gewährt, wo jeder andere Trost fehlschlägt. Ein Naturforscher giebt nie seine Wissenschaft auf, wird ihrer nie überdrüssig. Rousseau und Goethe fanden in diesem Studium ihre letzte Schutzwehr gegen die Leere des Lebens."

Aghardh, Lehrbuch der Botanik, aus dem Schwedischen von Meyer, Kopenhagen 1831, erste Abtheilung, Seite 78.

Auf drei Aufsätze, in welchen die Naturkunde als Religionserkenntniß besprochen wird, weisen wir noch hin: in Mager's Revüe, im Februarheft 1842, läßt sich darüber Herr Dr. Kühner in Saalfeld sehr lehrreich aus; in den Rheinischen Blättern, 27. Band, 1. Heft vom Jahre 1843, stehen die Ansichten des Herausgebers über denselben Gegenstand, in Bezug auf seinen (bestrittenen) Aufsatz: „Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher." (Rheinische Blätter, 26. Band, 2. Heft.), und im 1. Hefte des 40. Bandes derselben Blätter habe ich unter der Ueberschrift: Welches ist der allgemeinste Religionsunterricht? mich weiter darüber ausgelassen. Herr Archidiakonus Kuehn in Lübben hat sich das Verdienst um die Religion erworben, die darin enthaltenen Ansichten aus dem oben bezeichneten „kleinmeisterlichen" Standpunkte widerlegt zu haben. (Brandenburger Schulblatt, 1849, September-Oktoberheft.)

*) In obiger Beziehung verweisen wir auf das im letzten Aufsatze des Wegweisers empfohlene kleine Büchlein von Boclo.

„Die frische Luft des freien Feldes ist der eigentliche Ort, wo wir hingehören; es ist, als wenn der Geist Gottes dort die Menschen unmittelbar anwehete und eine göttliche Kraft ihren Einfluß ausübte."

Gespräche mit Göthe, Magdeburg 1848, III. Seite 240.

sung auf den nachfolgenden Unterricht, der darüber eine vollkommnere Einsicht liefern werde.

Zur allgemeinen Bildung rechnen wir die Kenntniß der Erscheinungen der Natur auf der Erde und die Kenntniß der Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen, d. h. Kenntniß der Physik und der populären Astronomie. Beides soll in dem vorliegenden Unterricht erstrebt werden. Man kann Beides nach und neben einander betreiben. Wenn auch der gebildete Mensch dem Astronomen die Berechnungen nicht nachmacht, so soll er doch den Gang kennen, den der menschliche Geist nimmt, um die Resultate der Forschung herauszubringen. Auf die Kenntniß dieser Resultate kommt es an, und auf die Einsicht, wie sie gefunden worden. Das Finden selbst bleibt den Forschern überlassen.

Nun kommen wir zur Methode dieses Unterrichts.

Sie ist im Allgemeinen durch die Gesetze des Unterrichts vorgezeichnet. Die Kenntnisse der äußern Welt erlangt man durch äußere, sinnliche Anschauung *); die Auffassung der einzelnen Erscheinungen selbst ist daher überall das Erste. Der Unterricht hat folglich dem Schüler die Erscheinungen selbst zuerst vorzuführen, oder ihn zu Beobachtungen zu veranlassen, wo solche im Leben gemacht werden können, oder ihn an diejenigen, die er bereits gemacht hat, zu erinnern, und sie mit ihm nach ihrem Anfange, Verlauf und Ende zu besprechen. Natürlich setzt hier der enge Kreis der Schulverhältnisse bestimmte Gränzen, die es nicht immer erlauben wollen, daß alles Wünschenswerthe geschehe. Aber der Grundsatz muß festgehalten werden: möglichst viel sinnliche Anschauung selbst; also auch Versuche oder Experimente, wo und wie es nur möglich ist, und Hinweisung auf die täglichen und jährlichen Erscheinungen bei Tag und Nacht am Himmel und auf der Erde, in den Wohnstuben, in der Küche und im Keller.

Sind die Thatsachen aufgefaßt und können die Schüler ihren Verlauf im Allgemeinen, d. h. so, wie er sich den Sinnen darbietet, mündlich beschreiben, so folgt als Zweites die Aufmerksamkeit auf und das Nachdenken über den gesetzmäßigen Verlauf der Erscheinungen, einer

---

*) Einer kleinen Geschichte, welche eine Dame erzählt (Fanny Lewald: Italienisches Bilderbuch I., Seite 196), will ich, obgleich sie mehr zu dem Artikel Naturgeschichte gehört, hier noch Erwähnung thun:

„Ich habe, wenn ich mich an seinem derartigen Wissen (an dem naturhistorischen Wissen eines mitreisenden Tyrolers) erfreute, oft eines Vorgangs gedacht, der sich einmal in meiner nächsten Umgebung zutrug. Zwei Mädchen von 12 — 14 Jahren, in der Stadt in den besten Verhältnissen erzogen, fanden in einem Garten einen Maikäfer, brachten ihn den Uebrigen zu sehen und konnten sich nicht genug darüber wundern, „„wie täuschend ähnlich er einem Maikäfer aus Chokolade sei."" Dies hat mir damals ein förmliches Grauen vor unserer Erziehung der Jugend beigebracht. Wie weit ist es gekommen, wenn Kinder verständiger Eltern so fern bleiben, daß ihnen die Künstelei ein Wirkliches, Gekanntes, ein feststehender Begriff ist, nach dem sie die Natur beurtheilen lernen!" —

einzelnen, welche als Repräsentantin einer ganzen Klasse zu betrachten ist, oder einer Mehrheit dem innern Wesen nach gleicher Erscheinungen. Also zuerst sinnliche Beobachtung, anschauliche Betrachtung, Bestimmung des Verlaufs; dann Aufsuchung des Naturgesetzes, der Naturgesetze. Das Dritte ist die Aufspürung der den Gesetzen und Erscheinungen zu Grunde liegenden, verborgenen Ursachen und Kräfte. Beobachtung und Erfahrung geben uns die sinnliche Gewißheit; durch wache Aufmerksamkeit und Verstand ermitteln wir den regelrechten Verlauf, die Gesetze; die Vernunft wagt sich an die Erspähung der Ursachen. Dieses Dritte führt in das Gebiet des Möglichen oder Wahrscheinlichen oder auch Gewissen, im Allgemeinen in das Reich des Hypothetischen. Die Erscheinung wird sinnlich erfahren, gesehen, gehört u. s. w.; das Gesetz wird gedacht; die Ursache erkannt, oft nur vermuthet oder geahnet. Es ist ein Fortschritt von dem Einzelnen, oft Komplizirten, zum Allgemeinen und Einfachen, die Methode ist die regressive, analytische, im Gegensatz gegen die progressive, synthetische. *) Natürlich versucht man auch, aber zuletzt, die Erklärung und Ableitung des Gesetzes aus den Ursachen, der Erscheinungen aus den Gesetzen. Ein Gesetz ist gewöhnlich die Einheit für eine Vielheit von Erscheinungen, eine Ursache (Kraft) die Einheit für eine Mehrheit von Gesetzen. Also, um es nochmals zu sagen: Zuerst überall Was; dann Wie; dann Warum, oder: Erscheinung, Gesetz, Ursache. **)

---

*) Die rein synthetische oder spekulative Naturforschung verwirft entweder die Erfahrung oder wenigstens den Ausgang von der Erfahrung. Ihre a priori'schen Konstruktionen führen daher häufig in das Leere und Nichtige; Träume werden für Wahrheit, Möglichkeiten für Wirklichkeiten gehalten. So leugnete die Spekulation Hegel's die Möglichkeit von Planeten zwischen Mars und Jupiter, während die erfahrungsmäßig verfahrenden Astronomen (Piazzi, Harding, Olbers) sie entdeckten. So halten theoretische Naturhistoriker den Gedanken einer strengen Stufenfolge vom unvollkommensten Infusionsthierchen bis zum Menschen hinauf fest, während Ehrenberg *) durch seine Mikroskope das Gegentheil darthut. Er zeigte bei Gelegenheit, wie er sich selbst ausdrückt, „den Unterschied des Möglichen und Wirklichen, den Einfluß von vorgreifender subjektiver Philosophie oder spekulativer Naturforschung und von prüfender objektiver Philosophie oder beobachtender Naturforschung. — Die Philosophie der eigentlichen Naturforschung ist richtiger als jene absolute, und ein Aufdrängen von dergleichen philosophischen Spekulationen ist desto schädlicher und hemmender, je größerer Autorität sich derer freut, welcher sie vorlegt". Alle wahren Naturforscher waren Empiriker, und erhoben sich von der Empirie zur rationellen Erkenntniß. — Noch bis zur dieser Stunde wollen die praktischesten Nationen der Welt (Engländer und Franzosen) von der deutschen spekulativen (ideologischen) Philosophie nichts wissen. Beneke auch nicht. So viel steht wenigstens fest: Wer sich der deutschen philosophischen Spekulation und der Schelling-Steffens-Oken-Nees'schen Naturphilosophie ergiebt, ist zum Schullehrer verdorben. Die Engländer verstehen unter Naturphilosophie die empirisch-rationelle Naturkunde. Alexander von Humboldt auch.

**) Zweierlei muß nicht vergessen werden: 1) die Erscheinungen, Phänomene; Thatsachen erscheinen selten rein, wie sie aus einem Gesetze folgen; in der

*) „Organisation in der Richtung des kleinsten Raumes. Dritter Beitrag. Berlin 1834", Seite 8.

Diesen Gang fordert nicht bloß die Elementarmethode, welche überall von dem Einzelnen oder Besonderen zum Allgemeinen *) fortschreitet, und nachher umgekehrt aus diesem jenes ableitet; sondern er stimmt auch genau mit der Geschichte der Physik überein. Die Erscheinungen oder Thatsachen kennt man immer zuerst, ob Jahrhunderte vor den Gesetzen, Jahrtausende vor den Ursachen. Der physikalische Unterricht folgt dem Wege der Geschichte der Wissenschaft. Also analytisch, regressiv, induktiv, empirisch-rational, nicht synthetisch, progressiv, deduktiv, konstruktiv, spekulativ.

Wir haben es nicht mit der Naturphilosophie zu thun; sondern mit Thatsachen und Schlüssen aus den Thatsachen, nach der Induktionsmethode der Logik.

Wenden wir das Bisherige speziell auf die mathematische Geographie und populäre Himmelskunde an, so entstehen der Reihe und Aufeinanderfolge nach folgende Fragen:

1. Was sehen und beobachten wir an dem Himmel über unserm Horizonte:
   a) täglich, bei Tag und Nacht;
   b) in den verschiedenen Jahreszeiten?
2. Tragen sich die Erscheinungen wirklich so zu, wie wir sie sehen, oder: ist es so, wie wir es wahrnehmen, und wenn nicht: wie dann?
3. Nach welchen Gesetzen geschehen die Bewegungen und Erscheinungen? woher entstehen die Täuschungen? warum stimmt der Schein nicht mit der Wirklichkeit überein?
4. Welches sind die Ursachen, die Kräfte, die Grundkräfte, welche Himmel und Erde erhalten, bewegen?

Regel werden sie durch andere Gesetze und Ursachen, die mit hinein spielen, getrübt, weshalb in der Regel nicht durch bloße Beobachtung, sondern durch den reflektirenden und abstrahirenden Verstand das Gesetz gefunden wird; 2) die Erscheinungen ereignen sich nach den Gesetzen; diese können getrennt von jenen gedacht werden, aber in der Wirklichkeit sind beide nicht von einander getrennt. Das Gesetz steckt in der Erscheinung, in der konkreten Thatsache. Erkennt man diese vollkommen, so hat man auch das Gesetz. Das Allgemeine ist in dem Besonderen.

*) Vom Besonderen zum Allgemeinen, nicht umgekehrt, gerade wie in der wahren Poesie. „Es ist" — sagt Göthe — „ein großer Unterschied, ob der Dichter zum Allgemeinen das Besondere sucht (wie Schiller), oder im Besonderen das Allgemeine schaut (wie Göthe). Aus jener Art entsteht Allegorie, wo das Besondere nur als ein Beispiel, als Exempel des Allgemeinen gilt; die letztere aber ist eigentlich die Natur der Poesie; sie spricht ein Besonderes aus, ohne an's Allgemeine zu denken oder darauf hinzuweisen. Wer nun dieses Besondere lebendig faßt, erhält zugleich das Allgemeine mit, ohne es gewahr zu werden, oder erst spät." Pfeiffer in seinen geistreichen Antithesen („Göthe und Klopstock, Leipzig 1842"): „Göthe baut von der Erde zum Himmel auf, Klopstock vom Himmel zur Erde nieder." Alle ächte Pädagogik hält es mit jener Weise.

In dieser Reihenfolge und nach diesem Gange muß der Unterricht ertheilt werden. Die vollständige Beantwortung der ersten Frage ist die erste Hauptsache. Man stellt sich auf den Standpunkt des Schülers und läßt ihm die Erscheinungen seines Wohnortes aufsuchen und nennen. Aus der gewöhnlichen Erdbeschreibung weiß er schon, daß die täglichen und jährlichen Erscheinungen nicht auf der ganzen Erde so sind, wie bei ihm. Darum veranlaßt man ihn, sich die Erscheinungen auf anderen Standpunkten der Erdoberfläche zu denken, und zwar 1) auf dem Aequator; 2) auf den Polen; 3) in mittleren Breiten, z. B. unter dem 52sten Grad nördlicher Breite. Die beiden ersten Standpunkte liefern die Erscheinungen so, wie sie sich auf den Extremen zeigen; sein eigener giebt ihm die Mitte zwischen beiden, von der man ausgeht, weil sie ihn umgiebt. Von ihr, dem Nächsten, aus schreitet man zu den Extremen fort, natürlich durch Bethätigung der Einbildungskraft und intuitiven Anschauung. Von den Extremen kehrt man zur Mitte zurück. Zur vollständigen Auffassung einer in Mannigfaltigkeit auftretenden Begebenheit gehört es wesentlich, daß man vor dem Fließenden (Fluktuirenden) des Ganzen erst die äußeren Enden, die Extreme (das Maximum und Minimum) auffasse und dann ein Mittleres oder mehrere Mittleren (hier z. B. die Erscheinungen auf einem Wendekreise, auf einem Polarkreise und dann auf einem Breitengrade zwischen beiden) betrachte. In solcher Weise bemächtigt man sich des ganzen Verlaufes in allen allmähligen Uebergängen und Stufen. Entgegengesetztes, neben einander gestellt, beleuchtet einander. Verbindung oder Verknüpfung der Gegensätze durch Mittelglieder ist ein allgemeines Weltgesetz.

Die erste der vorher aufgestellten vier Fragen beanwortet die sphärische, die zweite und dritte die theorische, die vierte die physische Astronomie. In der Wissenschaft kann man diese Theile streng von einander scheiden; der populäre Unterricht verlangt Vermittelungen, Konzessionen, Transaktionen, Kompromisse.

Die Richtigkeit der bisher über die Methode in dem physikalischen Unterricht aufgestellten Grundsätze bedarf für den, welcher die Geschichte der Wissenschaft, die Elementarmethode und die Entwickelung eines Knaben von dreizehn bis sechzehn und mehr Jahren kennt, keiner weiteren Begründung, so wenig auch die früher üblich gewesene Methode den gestellten Anforderungen entsprechend gewesen sein mag. Nur über einen untergeordneten Punkt könnten die Meinungen noch auseinander gehen, nämlich über die Frage: Sollen in dem ersten Kursus (Kursus der Anschauung, der Beobachtung, der Thatsachen) die gewöhnlichsten, einfachsten Erscheinungen hinter einander vor- und durchgenommen werden, ehe man an die Auffindung eines Gesetzes und einer daraus abzuleitenden Regel denkt; oder soll das Gesetz unmittelbar auf jede Reihe zusammengehöriger Beobachtungen und Experimente folgen, und soll man gleich zur Erforschung und Benennung der Ursachen schreiten? Die Kenner

der neuesten Literatur und die Leser der pädagogischen Blätter (Schulblatt für die Provinz Brandenburg und Rheinische Blätter) wissen, daß auf die Veranlassung durch Heussi's Lehrgänge oder drei Kurse diese Fragen verschieden beantwortet worden sind. Die Mehrzahl der Sachkenner und Methodiker, denen auch wir beistimmen, hat sich dafür erklärt, daß Heussi's Trennung weder durchgeführt werden könne, noch dürfe. In der That erlaubt er sich auch selbst mancherlei Konzessionen und Modifikationen. Es ist unpsychologisch, den Lernenden einen ganzen Kursus hindurch gewaltsam bei den äußeren Erscheinungen festzuhalten, ihm den regelrechten Verlauf derselben zu verbergen, die Frage nach dem Warum zu verbieten, das Daß und Was von dem Wie und Warum ganz zu trennen. Dieses Dreifache gehört in der Physik zusammen, nur in der Astronomie tritt es mehr aus einander. Aber man fängt dort mit den nächstliegenden, am leichtesten zu begreifenden Erscheinungen an, geht allmählig zu schwierigeren, komplizirteren über, und ordnet endlich das Mannigfaltige zur Einheit zusammen. In dem Schulunterrichte bleibt die genaue Auffassung der Thatsachen die Hauptsache, demnächst die vollständige mündliche Darstellung derselben. Gründlich wissenschaftliche Erkenntniß ist eine Sache reiferen Alters. Aber Beobachten, Verstehen und Erklären gehören immer zusammen. *)

---

*) Ein merkwürdiger Ausspruch Lessing's gehört hieher:

„Der größte Fehler, den man bei der Erziehung der Jugend zu begehen pflegt, ist dieser, daß man die Jugend nicht zum eigenen Nachdenken gewöhnt. Das große Geheimniß, die menschliche Seele durch Uebung vollkommen zu machen, besteht einzig darin, daß man sie in steter Bemühung erhalte, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen. Die Belohnung ist die Erkenntniß der Wahrheit. Bringt man aber der Jugend die historische Kenntniß gleich Anfangs bei, so schläfert man ihre Gemüther ein; die Neubegierde wird zu früh gestillt, und der Weg, durch eigenes Nachdenken Wahrheit zu finden, wird auf einmal verschlossen. Wir sind von Natur weit begieriger, das Wie als das Warum zu wissen. Hat man uns nun unglücklicher Weise gewöhnt, diese beiden Arten der Erkenntniß zu trennen; hat man uns nicht angeführt, bei jeder Begebenheit auf die Ursache zu denken, jede Ursache gegen die Wirkung abzumessen, und aus dem richtigen Verhältniß derselben auf die Wahrheit zu schließen: so werden wir sehr spät aus dem Schlummer der Gleichgültigkeit erwachen, in welchen man uns eingewiegt hat. Die Wahrheiten verlieren in unseren Augen alle Reizungen, wo wir nicht etwa bei reiferen Jahren selbst noch angetrieben werden, die Ursache der erkannten Wahrheit zu erforschen." Einen tieferen Grund für den heuristischen (überhaupt rationalen) Unterricht wird Niemand angeben können. Die Schädlichkeit des massenhaften Unterrichts (historischen Anlehrens) und der Erfüllung der ganzen Menschenkraft springt dadurch auch in die Augen.

Eben so interessant als die vorstehenden Bemerkungen Lessing's sind die der Rahel (Ein Buch des Andenkens für Freunde. Als Handschrift. Berlin 1833, Seite 586):

„Man kann es gleich merken, ob Einer zu seinen Gedanken zuerst aus einem Buche — schwarz auf weiß — oder unmittelbar aus der Welt, in allen Farben und Formen der Natur gekommen ist; nie korrigirt sich das. Vor nichts sollte ein Kind so gehütet werden, als viele Dinge zu lernen, wenn man ihm nicht die Fragen nach diesen Dingen einzugeben weiß. Noch schlimmer ist es aber, wenn Einer ein ganzes Gedankengebäude (man denke an den

Nun reden wir noch einen Augenblick von den zu einem geistwecken-en, bildenden Naturunterricht erforderlichen Eigenschaften des Lehrers.

Das Erste ist vollständige Sachkenntniß: gründliche physikalische Kenntnisse im weiteren Sinne des Wortes, die wieder mathematische Kenntnisse voraussetzen. Der Verein dieser Kenntnisse pflegt eben bei Elementarlehrern nicht häufig vorzukommen. Aus leicht begreiflichen Gründen. Die Lehrer haben selten hinreichende Gelegenheit gehabt, sich gründliche Naturkenntnisse zu erwerben. Eher ist dieses noch bei der Mathematik der Fall. Denn diese kann man in der Stube erwerben, ohne Beobachtungen und Versuche, ohne Apparate und Zurüstungen. Aber physikalische Kenntnisse, wenn sie wahr, anschaulich und lebendig sein sollen, setzen diese voraus. Und wo finden sich Schulen, selbst Lehrer-Bildungsanstalten, welche mit, ich will nicht sagen: reichen, aber genügenden Apparaten versehen sind? In dieser Beziehung herrscht in unsern Anstalten eine bettelhafte, entehrende Armuth. Vermehrt wird noch die Schwierigkeit eines genügenden Unterrichts in der Physik durch den bedeutenden, sehr fühlbaren Mangel eines den Anforderungen des heutigen Standpunktes der Wissenschaft und der Methodik ganz entsprechenden Leitfadens, den wir in der That noch nicht besitzen. Was ist nun unter solchen Umständen, wie sie fast allerwärts vorkommen, zu machen?

Der Lehrer, der sich zu dem Unterricht in der Physik befähigen will, wende seine Aufmerksamkeit der Beobachtung der Natur selbst zu! Alles, was er am Himmel, in Küche und Keller, an dem Wasser, dem Feuer und der Luft, an Maschinen und in Laboratorien bei Apothekern, Materialisten und Physikern rc. zu sehen Gelegenheit hat, sei ihm eine angelegentliche Sorge. Mit gesunden, offenen Sinnen, und durch Liebe zur Sache angetrieben, läßt sich in dieser Beziehung viel leisten. Die Kinder sollen ja auch nicht gerade mit allem Einzelnen oder mit dem Neuesten, sondern mit dem Gewöhnlichen, was aber hier gerade das Bedeutendste und Wichtigste ist *), bekannt gemacht werden. Man darf die Anforde-

---

dogmatischen Religionsunterricht, an den Katechismus mit seinen auswendig-zu-lernenden Antworten und Fragen!) in sich aufgenommen hat, wie viele hohe Fragen beantwortet werden, die er sich selbst nicht würde vorgelegt haben. Trauriges Exempel, welches ich oft vor mir habe! Kommen solche Fragen vor, so werden sie von solchem Schüler nicht erkannt; sie und ihre vielfältigen Beziehungen schneiden bei ihm nicht ein; als äußere Zeichen regen sie nur die langen — hier leeren — Antworten, Deduktionen des Lehrers auf. Aus den großen Reden, die der Lehrer ohne Gespräch hält, weiß der Schüler den Kern, wenn einer vorhanden ist, nicht auszuscheiden. Trauriges Spektakel erstickter Köpfe!" —

„Gerade dann (in der Jugend) wird uns der reichste Stoff zum Denken dargeboten, wenn wir am unfähigsten sind, ihn zu verarbeiten." (Duden.)

*) Das Alltägliche und (sogenannte) Gemeine ist theils in der Regel praktisch wichtiger, theils gemeiniglich unbekannter und dunkler, als das Seltene. Es erfordert einen scharfen Blick und tiefen Sinn, in den Alltagserscheinungen, welche Tausende wahrnehmen, Dinge zu bemerken, welche diese Tausende von Alltagsbeobachtern nicht entdeckt hatten. Vielleicht giebt es kein untrüglicheres

rungen nicht zu hoch steigern. *) Demnächst studire der Lehrer populäre physikalische Werke, stelle mit den Geräthschaften, die jede Küche darbietet, für sich kleine Versuche an, und suche in den Besitz der Hauptinstrumente, einer Elektrisirmaschine, einer Luftpumpe ꝛc. zu kommen, thue überhaupt hierin das Mögliche! Die Hauptsache muß sich aber ohne alle Instrumente leisten lassen, und sie läßt sich leisten. Hat der Lehrer

Mittel für das ächte Talent des Beobachters, als daß er in dem Kleinen das Große findet und das Alte wie neu beobachtet. „Aber den Zusammenhang muß Jeder selbst finden; wer ihn nicht findet, dem hilft es nichts, wenn man ihm ihn sagt.“ (Göthe.)

*) Aber es bleibt dabei, bei dem Refrain: „Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher!“ Welche ungeheueren Vorzüge haben in dieser Beziehung die Landschullehrer vor den Stadtschullehrern voraus! Es ist kaum zu ermessen. Wer auf dem Lande und in Städten, besonders großen Städten, gelebt hat, fühlt es: naturgemäße Entfaltung eines Kindes ist nur auf dem Lande, in Gottes Natur, möglich. Die Vollendung der Bildung fördert nachher das Leben in der Stadt. Aber zu Anfang ist nicht von Bildung, sondern von Entwickelung (zwei sehr scharf zu trennende Unterschiede!) die Rede. Um beim Nächsten stehen zu bleiben: Sieht ein zum Leben in den Häusern und auf dem Straßenpflaster verurtheiltes Kind Sonne, Mond und Sterne, Morgen- und Abendröthe, den Zug, die Formen und die Farben der Wolken? Hat es Gelegenheit, die wichtigsten Verrichtungen und Thätigkeiten des Menschen: Ackern und Eggen, Säen und Erndten u. s. w., und die wechselnden Erscheinungen in den verschiedenen Jahreszeiten, das Wachsthum der Pflanzen, das Leben der Thiere, kurz die für jedes Kind interessantesten und lehrreichsten Erscheinungen zu beobachten? Kann ohne Leben in der Natur eine gesunde Welt- und Lebensanschauung, kann ein richtiges Erfassen der menschlichen Verhältnisse, kann natürliche, wahre Religion entstehen? — Man versuche es mit einem Stadtjungen und bringe ihn auf das Land! Dann erfährt man, was einem solchen fehlt, und wie wenig er befähigt ist, auch nur zu sehen. Der Unterschied ist unmeßbar.

Das hat kein Pädagoge tiefer empfunden, als Friedrich Fröbel, dessen Verdienste und Bestrebungen im ersten Theile dieses Werkes nicht nach Verdienst gewürdigt worden sind. Die erste Entwickelung des Kindes veranlaßt er im „Kindergarten“. Diese Andeutung muß hier genügen. Wer mehr davon wissen will, verschaffe sich seine „Mutter- und Kose-Lieder“, seine „Ball-Lieder“, seine sechs „Spielgaben“, sein zweibändiges Werk: „Kommt, laßt uns unseren Kindern leben!“ dann: Middendorf's „Kindergärten, Bedürfniß der Zeit, Grundlage einigender Volkserziehung, 1848“, und W. Lange's „Zum Verständniß Fr. Fröbel's, Hamburg, 1849 und 1850“, und Rheinische Blätter, 40ster Band drittes Heft! Durch die Lektüre und den Gebrauch dieser Schriften und Lehrmittel kommt man von dem Standpunkte der Kunst und der Verkünstelung auf den der Natur zurück — wem es möglich ist! Fr. Fröbel wendet die allgemeinen Weltgesetze auf alle Erscheinungen in der Natur und im Menschen an, oder vielmehr, er erblickt in den einzelnen Erscheinungen den Ausdruck der allgemeinen Gesetze, und er leitet dazu an, in dem Einzelnen das Ganze, in der Mannigfaltigkeit die Einheit zu ahnen, zu schauen. Das ist der wahre Weg zur religiösen Naturbetrachtung: Alles deutet auf vollkommene Uebereinstimmung und Harmonie hin, alle Anweisung ruht auf religiösem Hintergrund. Grube will (siehe dessen oben angeführtes Werk: Das psychologische Studium des Volksschullehrers!) damit eine poetische Anschauung der Natur verbinden. Die erste Anschauung der Natur von Seiten des Kindes ist poetisch und ästhetisch; man habe darum ein Augenmerk darauf, ihm dieselbe zu erhalten, dafür zu sorgen, daß sie nicht durch verstandesnackte Reflexion unterdrückt wird!

sich eine Erscheinung selbst klar gemacht, d. h. ist es ihm gelungen, sich eine lebendige Anschauung derselben zu erwerben, und weiß er in Gedanken obiges Dreifache von einander zu scheiden: so ist er zum Unterricht über dieselbe befähigt. Solches ist aber — das vergesse man nie! — keineswegs der Fall, wenn er nur aus Büchern die Natur kennen gelernt hat, oder genöthigt ist, sich an ein Lehrbuch zu halten. Der dadurch entstehende Unterricht fruchtet in der Regel nicht nur nichts, sondern er schadet, weil er die Schüler aus der Unmittelbarkeit der Anschauung in eine leere Wortwelt hineinzwängt und ihnen die Freude an den Erscheinungen verleidet, welches zur Folge hat, daß sie sich späterhin um die Naturereignisse, die sie zu beobachten Gelegenheit haben, gar nicht mehr bekümmern. Aus dem häufig ganz verkehrten Naturunterricht, aus dem todten Anlernen solcher Dinge, die sich begriffsmäßig gar nicht auffassen lassen, ist es zum Theil zu erklären, daß die meisten Menschen eher alles Andere ihrer Aufmerksamkeit würdigen, als die wundervollen sogenannten alltäglichen Erscheinungen auf der Erde und am Himmel. Und doch giebt es nach Kant nichts Erhabeneres als den Himmel mit seinen Wundern und das Sittengesetz in der Brust des Menschen. Wie beschämt steht nicht mancher Erwachsene mit seiner Gleichgültigkeit und seinem Stumpfsinne bei der Gewalt der Naturerscheinungen neben einem natürlich gebliebenen Kinde mit seiner reinen, entzückenden Aufmerksamkeit und seiner erhebenden Lust und Freude an der Betrachtung des Auf- und Unterganges der Sonne, des Regens, der Bewegung der Wolken und des gestirnten Himmels! Wahrlich, hier braucht man nicht erst die Aufmerksamkeit künstlich hervorzurufen; alles Wünschenswerthe ist für den fruchtbaren, geist- und gemüthstärkenden Unterricht schon in Fülle vorhanden. Wer sich den reinen, kindlichen Sinn für die Wunderbarkeit der Welt, die Unschuld des Herzens, zu erhalten, und damit die rechte verständige Einsicht in die Natur der Dinge zu verbinden gewußt hat, der ist zum Unterricht in der Naturkunde befähigt; er wird dadurch von selbst ein Dolmetscher der Werke des Ewigen und ein Lehrer der höheren Dinge.

Indem wir nun zur Bezeichnung der brauchbarsten Werke über Physik und mathematische Geographie übergehen wollen, sind wir in Verlegenheit; aus dem bereits angegebenen Grunde, weil es uns an Werken fehlt, welche Lehrgänge aufstellen, die in der oben als richtig dargestellten Methode gearbeitet sind. Es bleibt daher nichts übrig, als diejenigen namhaft zu machen, welche noch am meisten dieser Methode sich nähern, oder den Stoff so behandeln, daß er nicht mit allzugroßer Mühe in die rechte Form gegossen werden kann. Ein mit gründlichen Kenntnissen der Naturkunde ausgestatteter Methodiker würde sich aber kein geringes Verdienst um den Unterricht erwerben, wenn er uns mit

einem Lehrgange, welcher den Anforderungen der Wissenschaft **und** der Methodik vollkommen entspräche, beschenken wollte. Doch wir haben (seit der Erscheinung der ersten Auflage dieses „Wegweisers") in den beiden letzten Jahrzehenden wesentliche Fortschritte gemacht. Durch die immer weiter äußerlich sich ausbreitenden, innerlich sich entwickelnden Realschulen kommen wir schnell dem Ziele näher. Denn sie machen an die Lehrer die Ansprüche, welche, erfüllt, uns befriedigende Lehrgänge und methodische Schriften verheißen.

Für Elementar= oder besser: für die Schüler der Volksschulen haben wir hier keine Lehrmittel aufzuführen. Die Naturkunde kann unter allen Gegenständen am wenigsten aus Büchern erlernt werden. Was ihnen etwa darüber, um in Schulen, welche in Betreff der Zeit und der Mittel beschränkt sind, mehrere Zwecke (Lesen und Lernen rc.) zugleich zu erreichen, in die Hand gegeben werden könnte, haben wir bereits oben unter den Lesebüchern für die Oberklasse genannt. Darum beschränken wir uns auf die hieher gehörige Literatur für Lehrer und Schüler höherer Schulen.

I. Physik.

A. Die leichteren Schriften, welche den Lehrstoff enthalten für gewöhnliche Verhältnisse.

1. Leichtfaßliche Elementar=Naturlehre für den Schul= und Selbstunterricht, von **H. Richter**. Mit vier lithographirten Tafeln. Nördlingen, 1849, Beck. (121 Seiten. 12 Sgr.)

Nicht, weil diese kleine Schrift eine der neuesten, sondern weil sie eine der leichtesten, populärsten ist, setzen wir sie hier voran. In erzählender Form trägt das Büchlein die wichtigsten, einfachen Erscheinungen vor, ohne sich auf Begründung einzulassen. So mag es zweckmäßig sein in Anstalten, z. B. in Mädchenschulen, in welchen man sich auf das Aeußerste beschränken muß. Der Verfasser überläßt es dem Lehrer, von der Erscheinung auszugehen, ihm ist dieser Weg zu weitläuftig.

2. Elementar=Naturlehre, nach den Grundsätzen der neueren Pädagogik, von **F. Wagner**. Erster Theil. Köln, Dümont=Schauberg, 1826. (20 Sgr.)

Der zweite Theil ist noch nicht erschienen.*) Die Ausführung weicht

*) Statt desselben aber:
Lesebuch für die mittleren Klassen einer Volksschule rc., von Inspektor **Wagner** in Brühl und seinem Sohne **Jakob Wagner**, Lehrer in Aachen. Erste Lieferung: Naturlehre. Essen, Bädeker, 1837. (68 S. 5 Sgr.)

von den oben aufgestellten Grundsätzen zum Theil ab; aber die Darstellung ist sehr populär. Jedenfalls wird sie dem angehenden Lehrer, der eine Anleitung zu einer guten Lehrweise sucht, ersprießliche Dienste leisten.

3. Leitfaden für den Unterricht in der Naturlehre, für Seminarien, Bürger- und gehobene Volksschulen, von A. Heine, Lehrer am Seminar in Hildburghausen. Erster und zweiter Kursus, ebendaselbst, 1844 und 1847. (5 und 16 Sgr.)

Diese beiden Kurse sind nach anerkannten methodischen Grundsätzen, nicht nach altem Style, gearbeitet. Um die richtige Weise zu sichern, hat der Verfasser für den Lehrer „besondere Winke" drucken lassen, welche sich besonders über den Gebrauch des ersten Kursus verbreiten.

4. Naturlehre für Bürger- und Volksschulen, so wie die unteren Klassen der Gymnasien, von J. G. Melos. Sechste Auflage von August. Leipzig, Franke, 1844. (20 Sgr.)

5. Kurzer Inbegriff des Wissenswürdigsten aus der Naturlehre. Berlin. Zweite Auflage. (1 Thlr. 10 Sgr.)

6. Lehrbuch der Naturlehre für Anfänger, von F. Kries. Fünfte Auflage. Gotha, Becker, 1824. (10 Sgr.)

Diese drei Schriften behandeln den Stoff in ganz ähnlicher, herkömmlicher Weise. Der Begriff des Wortes Natur wird erklärt, die allgemeinen Eigenschaften der Körper werden aufgezählt 2c. Die Schrift von Kries ist die gedrängteste; der von Melos geben wir den Vorzug.

7. Naturlehre für die Jugend. Für Volks- und Bürgerschulen 2c. Von Dr. C. G. Rebs. Zweite Auflage. Leipzig, Hinrichs, 1836. (10 Sgr.)

Sehr populär, in Fragen und Antworten.

8. J. H. Hellmuth's Volksnaturlehre. Eilfte Auflage. Nach dem Tode des Verfassers zum vierten Male bearbeitet von J. G. Fischer, Lehrer am Seminar in Neuzelle. Braunschweig, Vieweg, 1844. (1 Thlr.)

Ein sehr vorzügliches Buch. Die vielen, sehr schönen Holzschnitte verdeutlichen Alles. Lehrer, welche von der Naturlehre wenig oder nichts wissen, können aus diesem Buche in leichter Weise die erforderliche Belehrung schöpfen.

9. Die Erscheinungen in der Natur. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Erzieher, insbesondere zum Gebrauch in Volksschulen. Von W. v. Türk. Essen, Bädeker, 1818. (1 Thlr. 15 Sgr.)

Dazu:

Methodisches Handbuch zu dem Lesebuche 2c. Ebendaselbst. (159 S. 15 Sgr.)

In beiden führen die Verfasser die Schüler zum Begreifen der ihnen im unmittelbaren (vor der Nase liegenden) Leben vorkommenden, einfachsten Erscheinungen. Das „Handbuch" enthält die Sache gerade so (meist in Fragen), wie der angehende Lehrer sprechen soll.

Sehr faßlich und populär; darum sehr brauchbar für Lehrer, die des Stoffes noch nicht mächtig sind.

10. Handbuch der Experimental-Physik. Nach den neuesten Entdeckungen bearbeitet von Dr. J. H. M. v. **Poppe** rc. Zweite Auflage. Hannover, Helwing, 1827. (1 Thlr. 10 Sgr.)

Mit größerer Ausführlichkeit als das vorige Buch behandelt dieses die Gegenstände in hergebrachter Ordnung. Die Experimente und Maschinen sind meist ziemlich ausführlich und deutlich beschrieben.

11. Physikalischer Kinderfreund, von G. U. A. **Vieth**. Dritte Auflage. Zehn Theile. Leipzig, Barth. (8 Thlr. 15 Sgr.)

Diese Schrift ist zwar schon etwas veraltet, aber sie enthält in sehr anziehender Darstellung (der Verfasser ist aus der Basedow'schen Schule hervorgegangen) eine Menge höchst belehrender, interessanter Dinge in solcher Ausführlichkeit, daß man die Experimente nachmachen kann. Begreiflich fehlt alles Neuere.

12. Der physikalische Jugendfreund, oder Darstellung aus der Naturlehre, von Dr. J. H. M. v. **Poppe**. Acht Theile. Frankfurt a. M., Fr. Wilmans, 1811 — 1820. (8 Thlr.)

Auch hier findet man eine ausführliche Darstellung des Wissenswürdigsten, meist in Erzählungen eingekleidet und leicht verständlich. Man kann jedes Bändchen dieses physikalischen Jugendfreundes auch einzeln haben. Familien auf dem Lande, Söhnen vermögender Eltern rc. sind die beiden letzten Schriften besonders zu empfehlen. Sie können manche leere Stunde sehr nützlich ausfüllen.

13. Neue ausführliche Allgemeine und Experimental-Volks-Naturlehre. Von Dr. J. H. M. v. **Poppe**. Erster Theil: Die Allgemeine und Experimental-Naturlehre. Dritte Auflage. Zweiter Theil: Die physische Geographie und Atmosphärologie. Tübingen, Osiander, 1837. (3 Thlr. 10 Sgr.)

Eine sehr populäre Schrift, denkenden Bürgern und Landleuten zu empfehlen. Der zweite Theil ist jetzt erst hinzugekommen. Es kommen noch veraltete Meinungen in ihm vor, z. B. die, daß die Erde sich ehemals um eine andere Achse gedreht hat. Weder dieses ist wahr, noch wird sie sich jemals um eine andere Achse drehen. Die Veränderungen in der Lage der Ekliptik halten sich innerhalb sehr enger Grenzen und sind periodisch.

14. Naturlehre im Lichte unserer Zeit, nach den neuesten Entdeckungen und Erfindungen in dieser Wissenschaft, für die Jugend beiderlei Geschlechts bearbeitet von Dr. J. H. M. v. **Poppe**. Zweite rc. Auflage. Mit 96 Abbildungen. Stuttgart, 1847, Hoffmann. (500 Seiten klein 8.)

Nicht als Leitfaden beim Unterricht, sondern als eine Schrift, durch welche man sich lesend mit den wesentlichsten Naturerscheinungen bekannt

machen kann, ist dieselbe hier aufzuführen. „Im Lichte unserer Zeit“ ist ein Zusatz ohne Bedeutung.

15. Populäre Naturlehre von Dr. H. Birnbaum, Oberlehrer. Mit vielen Holzschnitten. Leipzig, 1848, Tauchnitz. (321 Seiten.)

Diese Schrift ist als Theil der bei Tauchnitz erscheinenden „praktischen Lehrbücher zur Fortbildung für alle Stände“ ebenfalls für das große Publikum berechnet. Sie beschränkt sich daher auf eine Auswahl des Wesentlichsten. Der Vortrag sichert die Erreichung ihres Zweckes.

16. Lehrbuch der Physik für Schule und Haus. Von Dr. H. Bolze. Mit vier Figurentafeln. Berlin, 1850, Gebauer. (258 Seiten.)

Auch diese Schrift gehört zu den populären; doch macht sie etwas höhere Ansprüche an den Leser als die beiden vorhergehenden. Ihr Inhalt erhält sie auf dem Standpunkt der Gegenwart; die Klarheit der Darstellung empfiehlt sie auch. Ein Anhang erläutert die einfachsten geometrischen Wahrheiten.

B. Die weiter gehenden Schriften (Lehrbücher für Bürgerschulen, Gymnasien 2c.).

1. Die Experimental-Physik, methodisch dargestellt von A. Heussi, ordentlichem Lehrer der Mathematik 2c. an der Realschule in Berlin. Berlin, Duncker und Humblot. Erster Kursus: Kenntniß der Phänomene. Zweite Auflage 1840. (10 Sgr.) Zweiter Kursus: Von den physikalischen Gesetzen. 1838. (1 Thlr. 10 Sgr.) Dritter Kursus: Von den physischen Kräften. 1840. (1 Thlr. 10 Sgr.)

Der erste Kursus ist ganz der Uebung des Beobachtungsvermögens gewidmet; der zweite stellt die Gesetze auf; der dritte betrachtet die Ursachen und den innern Zusammenhang der Erscheinungen. Das Werk des Verfassers begründet einen Fortschritt in der Methode, obgleich wir nach dem Obigen der strengen Trennung des Was, Wie und Warum nicht beistimmen können. *) Aber es ist ein Fortschritt im Ganzen, wenn man in der Abneigung gegen ein bisher herrschendes Extrem bei dem entgegengesetzten angekommen ist. Dadurch wird das Finden der richtigen Mitte erleichtert. Zu bedauern ist, daß der Verfasser gewöhnlich nicht

*) „So gewiß es ist, daß das Kind gewöhnt werden muß, bei jeder Naturerscheinung betrachtend, überlegend und nachforschend zu verweilen, so gewiß ist es auch, daß diese drei geistigen Thätigkeiten unmittelbar bei jeder Erscheinung auf einander folgen müssen. Eine geht aus der andern hervor und begründet die folgende; es heißt der Natur Gewalt anthun, diesen Zusammenhang zu zerreißen, die natürliche Frage des Kindes: Wie geht das zu? wodurch geschieht das? zurückzudrängen und die Antwort Jahre lang zu verschieben, weil die Frage etwa nicht in die Methode paßt.“ (Klöden.)

mit einzelnen Beobachtungen und Versuchen beginnt, sondern gleich allgemeine, wenn auch nur auf sinnliche Erscheinungen sich beziehende Sätze vorträgt und dann an einzelne Beispiele erinnert. Dieses ist der richtige elementarische Weg nicht, nicht der Weg, auf dem die allgemeinen Wahrheiten gefunden wurden. Das Buch kann daher dem Lehrer nicht unmittelbar, so wie es ist, zum Leitfaden dienen; wohl aber wird ihm die Kenntniß des Ganges Nutzen schaffen. Die neuesten Forschungen sind benutzt; nur ist der Schulzweck, welcher Auswahl und Beschränkung verlangt, nicht festgehalten. Welche Schule wird die hier aufgestapelten Massen zu bewältigen vermögen?

2. **Vieth's** Anfangsgründe der Naturlehre. Sechste, veränderte und sehr vermehrte Auflage. Bearbeitet von Dr. **Götz**, Professor ꝛc. Mit 142 in den Text gedruckten Holzschnitten. Leipzig, Barth, 1845. (1 Thlr.)

3. **Vieth**: Grundriß der Physik, für Schulen. Dritte Auflage. Nach des Verfassers Tode herausgegeben von Dr. **F. Götz**. Zerbst, Kummer, 1847. Nebst 28 in den Text gedruckten Holzschnitten. (15 Sgr.)

4. Lehrbuch der Physik, von **F. Kries**. Fünfte Auflage. Jena, Frommann, 1835. (1 Thlr. 5 Sgr.)

5. Lehrbuch der mechanischen Naturlehre, von **E. G. Fischer**, neu bearbeitet von **E. F. August** ꝛc. Erster Theil. Vierte Auflage. Berlin, Nauck, 1837. 668 Seiten. (Beide Theile zusammen werden 5 Thlr. kosten.)

Die drei ersten Schriften sind einander sehr ähnlich, sehr weit verbreitet, und, wenn man in Betreff der Methodik nicht höhere Ansprüche macht, empfehlenswerth. Die populären, denen wir darum den Vorzug geben, sind die von Vieth. In der von Kries ist Manches nur angedeutet, darum nicht überall verständlich. Die folgende Schrift ist die Umarbeitung und Erweiterung der ursprünglich in Einem Bande erschienenen mechanischen Naturlehre von Fischer. Herr Direktor August hat die neuesten Fortschritte der Physik benutzt, und das Ganze wird nun so vollständig, daß es Alles enthalten wird, was zum Unterricht der Physik auf Gelehrtenschulen erforderlich ist.

6. Allgemeine Naturlehre für Gymnasial- und niedere Real-Anstalten, von Dr. **C. H. Nagel**, Professor in Ulm. Zweite, verbesserte Auflage. Mit 12 Steintafeln. Ulm, 1844, Heerbrandt und Thämel.

In geregeltem, fortlaufendem Vortrage stellt diese für den ersten Unterricht berechnete Schrift alles das auf, was auf der untersten Stufe ohne mathematische Begründung begriffen werden kann. Sie ist allen denen zu empfehlen, welche sich der vortragenden Methode bedienen, ohne an die Schule besondere Ansprüche zu machen.

7. Anfangsgründe der Physik, für den Unterricht in den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen, sowie für gebildete Leser überhaupt, von **K. Koppe**, Professor am Gymnasium zu Soest. Mit zahlreichen, in den Text eingedruckten Holzschnitten. Essen, bei Bädeker, 1850. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. (circa 550 Seiten. 1 Thlr. 5 Sgr.)

Dieses Werk hat vor vielen wesentliche Vorzüge: 1) es enthält al-
es Wesentliche, was auf Schulen erlernt werden und was man von
edem Gebildeten fordern kann; auf mathematische Strenge ist darum
n den betreffenden Lehren verzichtet worden, unbeschadet der gründlichen
Erkenntniß; 2) es verweiset das Subtile, Spinöse auf höhere Stufen;
3) es nimmt zu der Lehre von den Meteoren die Betrachtung der durch
menschliche Thätigkeit im gewöhnlichen Leben veranlaßten Naturprozesse
mit auf; 4) veranschaulicht die Lehrsätze durch vorzügliche Zeichnungen;
5) hat das Wesentlichste der Chemie aufgenommen, deren Studium den
Gymnasien und Gebildeten abseits liegt. Das ganze Werk ist daher eine
sehr willkommene Erscheinung.

8. Die Naturlehre in katechetischer Gedankenfolge als Gegenstand der Verstandesübung und als Anlaß zur religiösen Naturbetrachtung, für Lehrer in Stadt- und Landschulen, auch für Schullehrer-Seminarien, von **H. Dieckmann**, Lehrer am Seminar in Tondern. Zweite Auflage. Altona, Hammerich, 1838. (452 Seiten. 1 Thlr.)

Der Verfasser theilt die erste Stufe in drei Abschnitte: 1) von den Körpern und deren Eigenschaften; 2) von einigen Gegenständen der Natur im Besonderen; 3) vom Weltgebäude. Die zweite Stufe führt das weiter aus.

Der Verfasser sucht durch Fragen auf Naturgesetze zu leiten; allmählig bleiben jene weg. Außerdem sucht er durch Vergleichungen den Verstand zu wecken. Es ist eine recht gute Schrift; nur ist die „religiöse Naturbetrachtung" oft sehr gesucht. Alles Gesuchte taugt nichts. Was nicht aus der Natur der Dinge von selbst entspringt, ist verwerflich, führt zur Verschrobenheit. „Naturwüchsigkeit" ist ein großes Wort auch für den Unterricht. Sein Gegentheil ist das Machwerk; es ist wie Holz, Stroh und Stoppeln, Feuer verzehrt es.

9. Die Experimentalphysik, ein geistiges Bildungsmittel, in ihren Beziehungen zum praktischen Leben. Ein Handbuch für Lehrer an gehobenen Volks- und Bürgerschulen und technischen Anstalten, von Dr. **K. F. A. Schneider** ꝛc. Dresden, Naumann, 1842. (2 Thlr.)

Lebendige und anschauliche Darstellung, methodische Behandlung und praktische Richtung zeichnen diese Schrift aus. Für Volksschulen bleibt eine größere Konzentration zu wünschen.

10. Der kleine Physiker für Schule und Haus, von **F. Dellmann** ꝛc. Erstes Bändchen: Die wägbaren Stoffe. Meurs, Rheinische Schulbuchhandlung, 1840. (288 Seiten. 15 Sgr.)

Die Darstellung geschieht in fortlaufendem Zusammenhange, den einzelnen Abschnitten sind Fragen zur Wiederholung angehängt; dieser kleine Physiker wird mit allem Wesentlichen bekannt machen.

11. Mechanische Naturlehre von **E. G. Fischer**, im Auszuge für den höheren Schulunterricht entworfen von Dr. **E. F. August** ꝛc. Berlin, Nauck, 1829. (27½ Sgr.)

12. Vorlesungen über die Naturlehre, zur Belehrung derer, denen es an mathematischen Vorkenntnissen fehlt, von H. W. Brandes. Vier Theile. Leipzig, Göschen, zweite Auflage 1844. (4 Thlr.)

In anziehender, schöner Sprache geschrieben, deutlich und lehrreich; wohlgebildeten Frauenzimmern zu empfehlen.

13. Vorlesungen über die Naturlehre, für Frauenzimmer rc., von F. Kries. Drei Bände. Leipzig, Dyck, 1834 — 1836. (7 Thlr. 15 Sgr.)

Auch empfehlenswerth, doch hinter den Vorlesungen von Brandes zurückstehend. Das Werk ist sehr trocken.

14. Leitfaden für den Unterricht in der Physik auf Gymnasien, Gewerbschulen und höheren Bürgerschulen, von H. W. Brettner rc. Sechste Auflage. Breslau, Max rc., 1844. (22½ Sgr.)

Seit 1828 hat dieses Buch sechs Auflagen erlebt. Dieses Glück verdankt es seiner glücklichen Auswahl des Wesentlichsten und seiner deutlichen Darstellung. Die Methode ist die gewöhnliche.

15. Die ersten Elemente der gesammten Naturlehre, zum Gebrauche für höhere Schulen und Gymnasien. Von Dr. G. W. Muncke, Professor in Heidelberg. Vierte Auflage. Heidelberg, Winter, 1842. (25 Sgr.)

Vorzügliche Auswahl des Wichtigsten zeichnet das Buch aus; die so oft in Schulbüchern, die für höhere Schulen bestimmt sind, vorkommende unselige Ueberladung, als wenn auf das Gymnasium nicht die Universität folgte, ist glücklich vermieden.

16. Gemeinfaßliche Darstellung einiger der wichtigsten und anziehendsten Gegenstände aus der Naturlehre, welche einer Veranschaulichung bedürfen. Zunächst als Zugabe zu Melos, Desaga, Kries und anderen Naturlehren, welche erläuternder Abbildungen entbehren. Nebst acht Figurentafeln. Rudolstadt, Hofbuchhandlung, 1835. (7½ Sgr.)

Eine sehr kleine Schrift von 56 Seiten, aber musterhaft deutlich.

17. Lehrbuch der Physik, von A. Ph. Neumann, Professor am polytechnischen Institut in Wien. Zwei Theile. Wien, bei Gerold, 1818 — 1820. (7 Thlr. 15 Sgr.) Erster Band, zweite Auflage, 1830. (3 Thlr. 10 Sgr.)

18. Handbuch der Naturlehre, von Dr. G. W. Muncke, Professor der Physik in Heidelberg rc. Zwei (dicke) Bände, von welchen der zweite die physikalische Geographie enthält. Heidelberg, bei Winter, 1828 und 1830. (6 Thlr. 25 Sgr.)

19. Die Naturlehre nach ihrem gegenwärtigen Zustande mit Rücksicht auf mathematische Begründung. Dargestellt von A. Baumgartner. Achte Auflage. Wien, bei Gerold, 1845. (937 Seiten. 2 Thlr. 25 Sgr.)

Diese drei Werke enthalten den neuesten Zustand der Wissenschaft. Sie gehen über das Bedürfniß aller Schulen hinaus, das letzte zum Theil ausgenommen, welches fast allgemein in den höheren Schulen Oesterreichs zu Grunde gelegt wird. Wir geben ihm auch unter den

reien den Vorzug. Gedrängte Kürze, Auswahl des Wichtigsten und deutlicher Vortrag zeichnen es vortheilhaft aus. Es überläßt es dem Leser, die nicht mitgetheilten Nebensachen aus den aufgestellten Hauptthatsachen zu erschließen. Die beiden ersteren Werke enthalten außerdem eine Masse von Einzelheiten, die an sich schätzbar sind, aber die Auffassung des Wesentlichsten nicht selten erschweren. Muncke bekämpft und widerlegt auch die entgegengesetzten Ansichten. Diese Werke nennen wir nur für einzelne Lehrer, welche aus dem Studium der Physik ein Geschäft machen, sich auf dieselbe legen wollen. Wer noch weiter gehen will, wende sich zu „Biot's Experimentalphysik, übersetzt von Fechner", zweite Auflage, fünf Bände, Leipzig, bei Voß, 1829. (11 Thlr.), und wer ein physikalisches Lexikon verlangt, greife zu „Gehler's physikalischem Wörterbuch, neu bearbeitet von Gmelin, Horner, Littrow, Muncke, Pfaff". Leipzig, bei Voß, zehn Bände, mehrere in Abtheilungen.

Zu den neuesten und vorzüglichsten Schriften über Physik, die wir deßhalb noch nennen, gehören:

20. Grundriß der Physik und Meteorologie. Für Lyceen, Gymnasien, Gewerbe- und Realschulen, sowie zum Selbstunterricht. Mit 511 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Braunschweig, 1846, Vieweg. (520 S. 2 Thlr.)

Die Holzschnitte, welche die bei Vieweg erscheinenden Schriften enthalten, haben mit Recht eine Art Berühmtheit erlangt. Die vorliegende Schrift ist ein Auszug aus dem größeren, auch mit Recht berühmt gewordenen Lehrbuch der Physik von Pouillet:

21. Lehrbuch der Physik und Meteorologie, für deutsche Verhältnisse frei bearbeitet von Dr. J. Müller, Professor in Freiburg. Dritte, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Mit gegen 1200 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Zwei (starke) Bände. Braunschweig, 1847, Vieweg. (6 Thlr. 25 Sgr.)

22. Physikalische Rechenaufgaben, mit erläuterndem Text zum Gebrauch beim Unterricht in der Physik an Real- und höheren Bürgerschulen herausgegeben von Dr. L. Glaser, Lehrer rc. zu Biedenkopf. Darmstadt, 1847, Pabst. (73 Seiten. 8¾ Sgr.)

23. Sammlung physikalischer Aufgaben nebst ihrer Auflösung. Zum Gebrauch in Schulen und zum Selbstunterricht von Dr. F. Kries rc. Mit zwei Figurentafeln. Jena, 1843, Frommann. (158 Seiten.)

Diese beiden, sehr nützlichen, Lehrern und Schülern sehr zu empfehlenden, weil die Selbstthätigkeit anregenden, die Anwendung des Erlernten sichernden Schulbücher unterscheiden sich so von einander: Das erste hat geringeren Umfang, beschränkt sich auf das Wesentlichste, liefert die Auflösungen der Aufgaben nicht, giebt aber einleitende Betrachtungen, welche die Art der Auflösung andeuten; das zweite dringt tiefer in das Wissenschaftliche ein, setzt mehr Kenntnisse voraus, stellt nur die

Aufgaben auf, liefert aber hinten ausführlich die Auflösungen. Wenn solche Lehrmittel einmal da sind, so kann man sie nicht mehr missen.

24. Erste Wandcharte bei dem Unterrichte in der Physik. Nach den besten Hülfsmitteln gearbeitet von **F. Franke**, Schulkollegen an der Bürgerschule in Jauer. Verlag von Heege zu Schweidnitz.

Begleiter der drei Wandkarten von **Demselben**. Schweidnitz, 1847. (223 Seiten. Preis der 36 Tafeln in Folio sammt Begleiter: 4 Thlr.)

25. Die Experimental-Physik. Dargestellt in 28 lithographirten Tafeln, mit physikalischen Apparaten nach der Natur gezeichnet und lithographirt von **C. Schulte** und begleitet mit einem erläuternden Texte von **Grothe**, Direktor der Provinzial-Gewerbschule in Hagen. Zwei Abtheilungen. Hagen, 1850, Butz. Erste Abtheilung: 14 Tafeln mit 52 Seiten Text, zweite Abtheilung: 15 Tafeln mit 42 Seiten Text.

Daß die Methode Fortschritte macht, den Schülern das verständige Lernen erleichtert, die Sache veranschaulicht wird, erkennt man mit Vergnügen auch an den beiden vorliegenden Lehrmitteln.

Die Wandkarten sind zum Gebrauch in Schulen bestimmt, die Zeichnungen sind groß und hervorstehend, so daß sie in ziemlicher Ferne deutlich gesehen werden können, der begleitende Text erläutert die Zeichnungen in ganz entsprechender und genügender Weise. Wenn die Tafeln auch den Lehrer nicht der Mühe überheben dürfen, die betreffenden Zeichnungen vor der Schüler Augen selbst zu entwerfen, so dienen die Tafeln doch ganz vorzüglich zur Repetition und zu andern guten Zwecken, wie Jedem von selbst einleuchtet.

Die „Experimental-Physik“ ist ein Werk für Höhergebildete, welche alles Wesentliche in deutlichen und schönen Darstellungen mit einem passenden Texte vor Augen zu haben wünschen. Der Text stellt die Lehrsätze an die Spitze, die Erläuterung folgt. Es ist ein sehr schönes Werk.

II. Mathematische Geographie und populäre Himmelskunde.

1. Anfangsgründe der mathematischen Geographie für mittlere und obere Klassen der Gymnasien, so wie für Alle, welche ohne mathematische Vorkenntnisse sich einen deutlichen Begriff von dem Weltsysteme zu verschaffen wünschen; von **A. P. Brewer** rc. Mit vier Steintafeln. Düsseldorf, bei Schaub, 1827. (20 Sgr.)

2. Lehrbuch der mathematischen Geographie, von **Fr. Kries** rc. Zweite, sorgfältig durchgesehene und verbesserte Auflage. Mit sieben Kupfertafeln. Leipzig, bei Göschen, 1827. (20 Sgr.)

3. Die Erde in Beziehung auf den Himmel, oder mathematische Geographie; für Volksschullehrer bearbeitet von **L. Sobolewsky**. Neisse, bei Hennings, 1834. (1 Thlr.)

Diese Schriften behandeln die wichtigsten Kapitel der mathematischen
eographie in herkömmlicher Weise. Man kann aus einer jeden die nö-
igste Belehrung schöpfen. Am populärsten sind die von Brewer und
obolewsky.

Beim Gebrauche derselben gehe man überall von den Erscheinungen
lbst aus, ziehe daraus die erforderlichen Schlüsse, und konstruire nun
st den jedesmal vorliegenden Gegenstand in der Weise dieser Schriften.
eranschaulichende Hülfsmittel, z. B. Globen, Tellurien, Planetarien rc.,
uß man nicht zu Anfang gebrauchen; denn nicht leicht wird sich ein
Mensch die Sache in ihrer (großen) Wahrheit vorstellen, wenn dazu
urch unsere kleinen Modelle die Brücke geschlagen werden soll. Man
hre die Schüler auf's freie Feld, lasse sie hier den Horizont, die Haupt-
unkte desselben, die verschiedenen Auf- und Untergangspunkte der Sonne
nd des Mondes, die Lage des Himmelspoles, des Aequators, des Thier-
eises und der Ekliptik anschauen und bestimmen *), und bediene sich in
n Lehrstunden der veranschaulichenden Zeichnungen auf der Schultafel
möglichst großem Maaßstabe, lasse die Schüler selbst Einzelnes zeich-
en nach bestimmten Angaben, und gebrauche zugleich die etwa vorhan-
nen Werkzeuge! Die rechte Einsicht in die Lage der Ekliptik gegen den
orizont in den verschiedenen Jahres- und Tageszeiten wird selbst bei
enkenden Lehrern nur selten gefunden. Wo sie vorhanden ist, da steht
s um diesen Theil der intellektuellen Bildung vortrefflich (Nro. 1.). Keine
er rationellen Disziplinen wirkt so vielseitig und allgemein bildend wie,
echt betrieben, die mathematische Geographie. Denn in ihr vereinigen
ch Raum- und Zeitanschauungen, physikalische und mathematische Kennt-
isse, und der Gegenstand selbst führt zu erhabenen Ansichten.

4. Urania. Lehrbuch des Wissenswürdigsten aus der Himmelskunde und ma-
thematischen Geographie für Schulen so wie zum Selbstunterricht, von Dr. **Julius Hartmann**, Lehrer am Gymnasium zu Marburg. Mit 21 litho-
graphirten Tafeln nebst 2 Sternchärtchen mit beweglichem Horizont. Zweite
Auflage. Leipzig, Einhorn, 1844. (280 Seiten. 1 Thlr.)

Eine populäre, inhaltreiche Schrift, durch welche der Leser mit allem
Wesentlichen der beiden Gegenstände bekannt wird. Methode und Art

*) Man mache den Versuch, und führe Schüler, welche nur an den Landkarten gelernt haben, auf's freie Feld, und stelle ihnen nun die Aufgabe, die Lage der Dinge, die sie herzusagen und auf den Karten, Globen rc. zu zeigen wissen, vorzuzeigen: Nordpunkt, Nordpol, Südpunkt, Südpol, Ostpunkt, Ostpol (!), Westpunkt, Westpol (!), Zenith, Lage des Aequators, der Wendekreise rc. gegen den Horizont rc., und man wird nicht nur staunen über die Tölpeligkeit der Schüler, sondern auch lernen, was es heißt: unpraktisch in der mathematischen Geographie unterrichten. Aber woher kommt's? — Dann stelle man Solchen, die sich als Lehrer prüfen lassen, in der mathematischen Geographie Fragen wie diese: Welches ist die Lage des über unserem Horizont liegenden Theiles der Ekliptik gegen den Horizont und den Aequator: a) an den Tagen der Tag- und Nachtgleiche; b) an den Tagen der Sonnenwende; c) in den verschiedenen Stunden dieser Tage? — Wer solche Fragen anschaulich zu beantworten weiß, verdient in der Geographie Nro. 1.

des Vortrags verdienen Beifall; doch befolgt jene zwar im Allgemeinen, jedoch nicht streng genug die oben dargestellten Grundsätze.

5. Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde. Zum Schulgebrauch und Selbstunterricht. Von **F. A. W. Diesterweg**. Mit 50 lithographirten Figuren und 3 Sterncharten. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin, Enslin, 1848. (312 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Ob der Satz: „Verkehrte Methoden haben uns den Himmel genommen; es ist Zeit, daß uns eine vernünftige den Himmel wiedergebe;" auf vorliegende Schrift angewandt werden könne, muß ich dem prüfenden Leser überlassen. *)

---

*) Ich kann es mir nicht versagen, hier einige interessante und lehrreiche Winke aus einer Beurtheilung obiger Schrift von Dr. Kühner in Saalfeld (siehe Allgemeine Schulzeitung 1841, Nro. 171 f.) anzuziehen.

„Die mathematische Geographie ist der Thorweg der Geographie. Sie steht zunächst im Dienste der Geographie, die Astronomie aber im Dienste der Humanität. Ein allgemeines Bedürfniß der Menschen verlangt sie, sie sollte Gemeingut aller Gebildeten sein; die Sterne sind uns näher gestellt, als die Natur und Statistik eines otaheitischen Landes. — Die Kenntniß der Sterne dient zunächst zur Befriedigung eines der ersten, natürlichsten und reinsten Bedürfnisse des Gefühls. Dieses wird bald zur Anregung des Verstandes, zur Quelle unseres Nachdenkens. An die Stelle des träumerischen oder abergläubischen Betrachtens tritt die Selbstthätigkeit der Sinne und des Geistes. Dies bewahrt vor dem Grundfeinde aller Geistesthätigkeit, der Gewöhnung, das Nächstliegende nicht zu sehen, das Erhabenste zu sehen, ohne es zu empfinden, das Unerklärte zu betrachten, ohne es erklären zu wollen. Aus der Kenntniß der Sterne resultirt zugleich ein hoher sittlicher Ernst."

Ueber das Maaß der aus der Astronomie als Bildungsstoff für die Gebildeten herzunehmenden Lehrinhaltes sagt Kühner:

„1) Die Erscheinungen, die mit bloßem Auge wahrnehmbar sind, haben den Vorzug vor denen, welche mit Instrumenten erkannt werden; 2) die Erscheinungen, welche durch Induktionen verstanden werden können, haben den Vorzug vor denen, welche mathematischer Begründung bedürfen; 3) die erwiesenen Wahrheiten haben den Vorrang vor den bloßen Vermuthungen; 4) die praktisch wichtigen Erscheinungen haben den Vorrang vor den rein wissenschaftlichen."

Außer diesem interessanten Aufsatze hat Herr Dr. Kühner sich über die Frage: Ob die Naturkunde, insonderheit die Astronomie, religiös zu behandeln sei? in Mager's Revue, 1841, Februarheft, auf eine sehr lehrreiche Weise ausgesprochen. Vergleiche Rheinische Blätter, Jahrgang 1843, erstes Heft!

„Der herrschende teleologische Rationalismus rühmt sich einer Einsicht in die Zweckmäßigkeit der Natur, indem er zum Beispiel den Schnabel- und Zahnbau auf die dadurch prästabilirte Nahrung, den Fußbau auf die dem Thiere vorgeschriebene Bewegung bezieht, da doch gerade die umgekehrte Beziehung die richtige ist." („Kann nit verstahn?")

Nees v. Esenbeck, Westphälischer Anzeiger, 1841, Nro. 40.

„Auch die Naturwissenschaften sind, je rascher sie fortschritten, um so lebhafter der unchristlichen Gottlosigkeit angeklagt worden, seit Galilei und Copernicus, bis auf den heutigen Tag. Und doch dankt man ihnen das Hauptargument für die wichtigste christliche Tugend, für die Demuth, indem sie erwiesen, daß der menschliche Geist erst dann sich im Weltall zurecht finden und heimathlich fühlen könne, wenn er die untergeordnete demüthige Stellung der Erde anerkenne." v. Raumer, Rede am 26. Januar 1843.

6. Die astronomische Geographie. Beiträge zur Methodik und der populären Himmelskunde und mathematischen Geographie. Ein kritischer Versuch. Von Birnbaum in Helmstädt. Braunschweig, 1847, Westermann. (14¾ Bogen. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Dieses Buch enthält Beiträge zur Kunde und zur Methodik der mathematischen Geographie, welche der Verfasser glücklich „astronomische Geographie" nennt. Wir wünschen, daß kein Lehrer sie ungelesen lasse; der Geist des Verfassers erregt das Nachdenken des Lehrers; er bringt Gegenstände zur Sprache, die bisher übersehen wurden.

7. Mathematische Geographie in Fragen und Aufgaben, nebst Erläuterungen insbesondere über den Unterschied der geographischen Länge und der Zeit, mit Beziehung auf die sogenannte lith. „Zeitrose", für den Schul- und Selbstunterricht, von C. K. Collmann, Inspektor rc. in Kassel. Nebst einer lithographirten Tafel. Kassel, 1847, Luckhardt. (72 Seiten. ½ Thlr.)

Nach kurzer Darstellung wesentlicher Theile der mathematischen Geographie leitet der Verfasser die Aufmerksamkeit des Lehrers auf den Unterschied der Zeit, durch die Verschiedenheit der geographischen Länge der Oerter bestimmt. Die „Zeitrose", ein allgemeiner Stundenkreis, welcher auch, auf Pappe gezogen, bei dem Verfasser zu haben ist, veranschaulicht in einem Blicke die Verschiedenheit der Zeiten in Hauptorten der Erde, und in dem Texte des Buches führt der Verfasser den Leser reisend um die Erde, indem er zugleich allerhand anregende Nebenbetrachtungen anstellt. Das Buch ist sehr geeignet, den geographischen Blick des Lehrers zu erweitern.

8. Astronomische Geographie in Fragen und Aufgaben für den ersten Unterricht, von F. Bartholomäi, Lehrer in Jena. Jena, 1846, Frommann. (64 Seiten. ¼ Thlr.)

Ein Schriftchen für die Hand des Schülers. Es giebt nicht, sondern es fordert, regt zum Nachdenken an. Dies ist die rechte Weise. Es zwingt zum inwendigen Lernen. Wir sehen davon ab, daß der Verfasser von Zehnjährigen zu viel verlangt. Verkehrt verfahrende Lehrer zwingt es auf den rechten Weg.

9. Wandkarte für den Unterricht in der mathematischen Geographie, entworfen und gezeichnet von C. Adami rc., 1836, Schropp in Berlin. Nebst Erläuterungen zur Wandkarte. (2 Thlr., auf Leinwand 4 Thlr.)

Die siebenzehn Figuren der Wandkarte dienen zur Veranschaulichung des Wesentlichsten in der mathematischen Geographie. Natürlich muß man die Sache verstehen, um die Zeichnung verstehen zu können. Der Kenner wird einige kleine Fehler leicht berichtigen.

Damit muß aber stets die Wahrheit zusammengedacht werden, daß nichts mehr im Stande und dazu bestimmt ist, den Menschen zu erheben (geistig und sittlich), als die Idee Gottes und die Vorstellung von der Erhabenheit des Weltalls, dessen Wesenheit der menschliche Geist zu begreifen fähig ist.

10. Populäre Astronomie. Von F. W. Schubert. Drei Theile. Hamburg, bei Perthes und Besser, 1834. (5 Thlr. 10 Sgr.)

11. Vorlesungen über die Astronomie, zur Belehrung Derer, denen es an mathematischen Vorkenntnissen fehlt, von H. W. Brandes. Zwei Bände, gr. 8., mit 22 Kupfertafeln. Leipzig, bei Göschen. (4 Thlr.)

12. Populäre Vorlesungen über Astronomie, von Fries. Heidelberg, bei Winter, 1833. Zweite Auflage. Mit 9 Kupfer- und Steindrucktafeln, auch 2 Charten. (2 Thlr. 20 Sgr.)

13. Die Wunder des Himmels, oder gemeinfaßliche Darstellung des Weltsystems. Von Littrow, Direktor der Sternwarte in Wien. Dritte Auflage in einem Bande. Stuttgart, bei Hoffmann, 1843. (3 Thlr. 10 Sgr.)

Zur eigenen Bildung der Lehrer empfehlen wir diese Schriften. Auch „im Raume wohnt das Erhabene". Welcher Gegenstand ist größer, denkwürdiger, den erdgebornen Menschen erhebender, welcher ist bildender im allgemeinsten Sinne des Wortes, als die Astronomie! Wahrlich, wir würden uns nicht in so vielen Kleinlichkeiten verlieren, zum Höheren mehr hinanstreben, und unsern Geist mit den würdigsten Vorstellungen nähren, wenn wir mehr aufwärts zu den Sternen schauten. Das Werk von Schubert befolgt wissenschaftlich die oben aufgestellten methodischen Grundsätze; die Vorlesungen von Brandes enthalten des Anziehenden ungemein viel; die Schrift von Fries knüpft an den Gegenstand die erhabensten Gedanken, und Littrow empfiehlt sich durch Deutlichkeit und Vollständigkeit.

14. Populäre Astronomie, von Dr. J. H. Mädler, Professor in Dorpat. Nebst 51 Figuren und einem Atlas, 11 Tafeln enthaltend. Zweite Auflage. Berlin, Heymann, 1847. (2 Thlr.)

Diese Schrift wird hauptsächlich um der „Topographie des Planetensystems der Sonne" willen hier genannt. Man lernt durch sie die physische Beschaffenheit dieser Himmelskörper, so genau als möglich, kennen. Für Anfänger ist das Buch nicht. Es mischt schwere Formeln in den Text, die hieher gar nicht gehören. Außerdem behandelt es die Gegenstände sehr ungleichartig und nach Willkür, ohne Konsequenz in der Methode. Der beigefügte Atlas ist brauchbar.

Lehrer, welche sich in die Sternkunde nicht so tief einlassen wollen, als die eben genannten Schriften verlangen, verweisen wir auf:

15. Lehrbuch der Sternkunde für Schulen und zum Selbstunterricht. Von Dr. Gotthilf Heinrich Schubert ꝛc. Zweite Auflage. München, 1832. (15 Sgr.)

Ihr Verfasser ist der bekannte, geist- und gemüthvolle Schriftsteller, der die Naturgeschichte für Schulen, die Geschichte der Seele und viele andere tiefsinnige und phantasiereiche Werke, welche freilich von abergläubischem Mystizismus nicht überall frei sind, geschrieben hat. Wer etwas von ihm gelesen, weiß, was er in dieser populären Sternkunde

u erwarten hat. Die Darstellungsweise erinnert an den Süddeutschen, en unvergeßlichen Hebel. Beide geben, auch wenn sie von den sichtbaren Körpern reden, Unterricht über die unsichtbaren Dinge. Hier findet nan nicht gemein-praktische, triviale Nutzanwendungen, sondern tiefe Blicke in das Innere der Natur.

16. Die Lehren der Astronomie, für Gebildete faßlich dargestellt. Aus dem Englischen. Von **Herschel**. Mit Anmerkungen begleitet von **Nicolai**, Astronom in Mannheim. Heilbronn, Claßische Buchhandlung, 1838. (505 Seiten. 2 Thlr.) Auch übersetzt von **Michaelis**, Leipzig, bei Voß, ebenfalls 2 Thlr.

Herschel besitzt die Gabe anziehender Darstellung.

17. Populäres astronomisches Handwörterbuch, oder Versuch einer Erklärung der vornehmsten Begriffe und Kunstwörter der Astronomie, sammt Nachrichten von der Geschichte rc. Von Dr. **J. E. Nürnberger**. Kempten, bei Dannheimer, 1844 — 1848.

Dieses von einem sogenannten Dilettanten (der Verfasser war Postmeister in Landsberg a. d. W.) geschriebene Werk enthält die neuesten Resultate der Astronomie und ist zum Nachschlagen fast unentbehrlich.

---

18. Der aufrichtige Kalendermann, von **C. G. Steinbeck**. Neu bearbeitet und vermehrt durch Nachrichten über das Kalenderwesen und die Chronologie der merkwürdigsten Völker; über wahre und mittlere Zeit; über Witterungskunde rc.; von Pastor **C. F. Hempel**. Drei Theile. Achte Auflage. Mit Holzschnitten. Leipzig, bei F. Fleischer, 1829. (22½ Sgr.)

19. Lehrbuch der Chronologie oder Zeitrechnung und Kalenderwesen rc.; von **Th. Friedleben**. Frankfurt a. M., bei Sauerländer, 1827. (1 Thlr. 5 Sgr.)

20. Der Kalenderfreund, ein sicherer Führer durch das Gebiet des Kalenders, der Zeitrechnung und der Sternkunde. Ein Volks- und Schulbuch. Mit einer lithographirten Tafel. Leipzig, Schwickert, 1841. (254 Seiten. 15 Sgr.)

In gehobene Schulen gehört auch die Belehrung über die Zeitrechnung und das Kalenderwesen. In der Zahlenlehre, in dem Kapitel, welches von der Zeitrechnung handelt (siehe z. B. Diesterweg's und Heuser's „Handbuch für den Gesammt-Unterricht im Rechnen", erster Theil, vierte Auflage), kann zwar das Wesentlichste der Zeitrechnung vorkommen, und man versäume dieses nicht. Aber wo, was freilich nicht sehr häufig sein wird, mehr geschehen kann, thue man mehr. Denn die Zeit berührt jeden Sterblichen; es ist lehrreich, zu erfahren, wie die Menschen die unendliche gleichsam zum Stehen gebracht, wie sie dieselbe eingetheilt und bestimmt haben. Findet man ja auch in jeder Familie neben Bibel, Katechismus und Gesangbuch keine Druckschrift häufiger als den Kalender. Darum gehört eine Belehrung über denselben recht eigentlich

in den Unterricht der allgemeinen Volksschule. Aus jeder der angezeigten Schriften läßt sie sich schöpfen.

21. Anleitung zur Sternkenntniß, vermittelst eines, für den Horizont von Berlin entworfenen Astrognostikons, von **K. F. Klöden**, Direktor der Berliner Gewerbschule 2c. Berlin, bei Schropp, 1832. (3 Thlr. 20 Sgr.)

Das Büchlein (77 Seiten) giebt Anleitung, wie die dazu gehörige Sternscheibe zu 50 Aufgaben, welche gelöset sind, gebraucht werden soll, veranlaßt also eine theoretisch-praktische Kenntniß des gestirnten Himmels.

22. Himmelsatlas in 20 Blättern, nach den großen Bode'schen Sternkarten, gezeichnet von **M. Biedig**. Leipzig, bei Schreiber's Erben.

Sternkarten in 20 Blättern, nach Bode's Uranographie 2c., von **Demselben**.

Der Himmelsatlas des Herrn Biedig ist in Taschenformat, die Sternkarten sind in kleinem Atlasformat erschienen; beiden ist eine zweckmäßige Anleitung, zum Auffinden der Sternbilder beigegeben; jener kostet 10 Sgr, dieser 20 Sgr.

23. Himmelskarte 2c. Bei Velten in Carlsruhe, 1831.

Sie stellt die nördliche und südliche Himmels-Halbkugel und besonders die Sterne um Aequator und Ekliptik herum dar. Sie erleichtert das Auffinden sehr, ist sehr zu empfehlen.

24. Astrographie oder Wegweiser am Himmel zur Auffindung der vorgezeichneten Gestirne. Weimar, Voigt, 1838. (15 Sgr.)

Recht zweckmäßig. — Die Kenntniß der Sternbilder oder die Astrognosie ist die Grundlage, auf welche die Bewegungen der übrigen Weltkörper bezogen werden, wie das Variable auf das Konstante.

25. Wandkarte des gestirnten Himmels, von **C. v. Kornatzky**. Berlin, bei Hentze.

(Zwei große Wandkarten, für den nördlichen und südlichen Himmel.) Die Sterne sind zwar sehr (zu) groß, aber die Gruppen nicht unterschieden genug; ein kleiner Himmelsatlas ist als Führer zum Himmel vorzuziehen, unter den selbst hinzutreten man ja doch nicht versäumen darf.

26. Wand- und Decken-Karte des nördlichen gestirnten Himmels, nach Stieler, Bode und Littrow. Vom Inspektor **Ziemann**. Halle, 1844. (1 Thlr.) *)

---

*) Lehrer, welche anziehende und geistvolle Betrachtungen über Weltkörper und was damit zusammenhängt, lieben, machen wir hier noch auf drei kleine Schriften aufmerksam: 1) auf zwei Reden oder Abhandlungen, welche Enke im wissenschaftlichen Verein in Berlin in den Jahren 1844 und 1846 gehalten hat: „Betrachtungen über die Anordnung des Sternsystems", und: „Ueber das Verhältniß der Astronomie zu anderen Wissenschaften" (Berlin, bei Besser);

27. **Bode's** Anleitung zur Kenntniß des gestirnten Himmels, herausgegeben von Dr. **C. Bremiker.** Zehnte Auflage. Mit drei Kupfertafeln und einer allgemeinen Himmelskarte nebst transparentem Horizont. Berlin, Nikolai. (3 Thlr. 20 Sgr.)

Ein anerkannt vortreffliches Buch.

28. Populäre Anleitung zur Gestirnkenntniß vermittelst einer einfach lithographirten Sternkarte der nördlichen Himmelssphäre, entworfen und herausgegeben von **Collmann.** Kassel, 1834, Bohné. (88 Seiten.)

29. Astrographie oder Wegweiser am Himmel zur Auffindung ꝛc. der vorzüglichsten Gestirne, von **Joh. van der Smissen.** Mit 41 Holzschnitten. Weimar, 1838, Voigt. (91 Seiten.)

30. Anleitung zur Kenntniß der wichtigsten Sternbilder. Ein Hülfsbuch für den Schulunterricht und zur Selbstbelehrung. Von **Fr. Brasch,** Rektor in Schwerin. Schwerin, 1848, Stiller. (215 Seiten.)

Aus diesen drei Schriften kann man sich die äußere Kenntniß der Gestirne verschaffen. Sie bieten natürlich nicht so viel als das ausgedehnte Werk von Bode. Collmann giebt zu seiner Beschreibung eine Sternkarte, van der Smissen liefert im Texte Holzschnitte, Brasch beschreibt die Sterne so, daß sie ohne Abbildungen gefunden werden können.

Anhang.

Es dürfte manchem Leser angenehm sein, hier einige Schriften verzeichnet zu finden, welche für den Unterricht in der physikalischen Erdbeschreibung, Geologie, Chemie und Technologie — Fächer, welche für Lehrer an höheren Bürgerschulen wichtig sind — eine besondere Brauchbarkeit besitzen.

1. Gemälde der physischen Welt, oder unterhaltende Darstellung der Himmels- und Erdkunde. Von **Sommer.** Sechs Bände. Zweite Auflage. Prag, Calve'sche Buchhandlung, 1834. (8 Thlr.)

Populär und anziehend.

2. Allgemeine mathematische und physische Erdbeschreibung, von **Hochstetter.** Erster Band. Stuttgart, Metzler'sche Buchhandlung, 1820. (20 Sgr.)

---

2) „Die Gestirne und die Weltgeschichte, Gedanken über Raum, Zeit und Ewigkeit, von **F. B.** Breslau, 1846 und 1847, Schulz.“ Zwei Abhandlungen, welche es zum Beispiel versuchen, die Allwissenheit und Allgegenwart Gottes zu veranschaulichen. Standpunkt und Betrachtungsweise des ungenannten Verfassers erinnern an Schubert in München und dessen theilweise mysteriosophisches Werk: „Der Himmel und die Fixsterne.“

3. Handbuch der mathematischen und physikalischen Geographie und Atmosphärologie. Heidelberg, bei Winter, 1830. (2 Thlr. 20 Sgr.)

Sehr reichhaltig.

4. Physische Geographie von **Kant**, bearbeitet von Dr. **Vollmer**. Vier Bände. Zweite Auflage. Hamburg, bei Herold jun., 1807 — 1815. (7 Thlr. 20 Sgr.)

Immer noch beachtenswerth.

5. Lehrbuch der mathematischen und physischen Geographie, von **Schmidt**. Zwei Bände. Göttingen, bei Vandenhöck und Ruprecht, 1829 — 1830. (4 Thlr.)

Sehr gelehrt.

6. Lehrbuch der mathematischen und physischen Erdbeschreibung, für die bayerschen Gymnasien verfaßt, von **Ammon**. Zweite Auflage. Zwei Theile. Augsburg, bei Kollmann, 1837. (1 Thlr. 20 Sgr.)

7. Grundriß der Physik der Erde und Geologie zum Gebrauch bei Vorlesungen, von **Parrot**. Riga, 1815. (3 Thlr. 7½ Sgr.)

8. Lehrbuch der Geognosie und Geologie, von **v. Leonhardt**. Stuttgart, Schweizerbart'sche Buchhandlung, 1835. (4 Thlr.)

Sehr reichhaltig — vorzüglich.

9. Handbuch der physikalischen Erdbeschreibung, von **Link**. Zwei Bände. Berlin, bei Dümmler, 1826 — 1830. (4 Thlr. 12½ Sgr.)

10. Lehrbuch der mathematischen und physischen Erdbeschreibung für Gymnasien und polytechnische Schulen, von **Reubig**. Erlangen, bei Heyder, 1837. (7½ Sgr.)

11. Lehrbuch der Geologie, von **Lyell**. Aus dem Englischen von **Hartmann**. Drei Bände. Quedlinburg, bei Basse, 1836. (Alle drei Bände 8 Thlr. 10 Sgr.)

12. Die Naturgeschichte des Erdkörpers, in ihren ersten Grundzügen dargestellt von **Keferstein**. Die Physiologie der Erde, Geognosie, Geologie und Paläontologie enthaltend. Zwei Theile. Leipzig, bei Fr. Fleischer, 1834. (5 Thlr. 15 Sgr.)

13. Physische Geographie. Für Schulen und zum Privatgebrauch. Von **Schmidt**. Leipzig, bei Baumgärtner, 1833. (20 Sgr.)

14. Physikalische Geographie, von **Hoffmann**. Vorlesungen, gehalten auf der Universität zu Berlin. Berlin, Nicolai'sche Buchhandlung, 1837. (3 Thlr.)

Ein unvollendeter Nachlaß, aber vorzüglich.

15. Meteorologische Untersuchungen, von **Dove**. Berlin, Sander'sche Buchhandlung, 1837. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Neue, eigenthümliche Behandlungsweise. Die erste Abtheilung giebt eine Uebersicht über die gesammten meteorologischen Erscheinungen, die zweite Abtheilung, von Seite 97 an, enthält die Untersuchungen, besonders über die Passate und Winde überhaupt. Für Lehrer an höheren Schulen und Kenner der (werdenden) Wissenschaft.

16. Handbuch einer Geschichte der Natur von **Bronn**. Zwei Bände. Stuttgart, Schweizerbart, 1841. (5 Thlr.)

Sehr reichhaltig, alles Neue enthaltend.

17. Allgemeine Länder- und Völkerkunde, von **Berghaus**. Sechs Bände. Stuttgart, Hoffmann, 1837 — 1844. (12 Thlr.)

Reichhaltig.

18. Lehrbuch der historisch-komparativen Geographie. In vier Büchern. Von **Merleker**. Darmstadt, Leske, 1840 — 1843. (6 Thlr. 15 Sgr.)

Eine mit Verstand gemachte Kompilation, die viel Material enthält.

19. Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde. Leitfaden von **v. Roon**. Vierte Auflage. Berlin, Reimer, 1841. (17½ Sgr.)

20. Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde. Von **v. Roon**. Berlin, Duncker und Humblot, 1840 — 1845. Erste bis dritte Abtheilung. (7½ Thlr.)

Ausgezeichnet.

21. Geographisches Hülfsbuch von **G. A. Klöden**. Berlin, bei Lüderitz, 1843. (1 Thlr. 15 Sgr.) Dazu ein Atlas von zehn Repetitionskarten. (15 Sgr.)

22. Geschichte der durch Ueberlieferung nachgewiesenen natürlichen Veränderungen der Erdoberfläche. Von **v. Hoff**. Fünf Bde. Gotha, Perthes, 1822 — 1841. (15 Thlr.)

Ausgezeichnet — klassisch.

23. Handbuch der Geognosie, von **de la Beche**, bearbeitet von **Dechen**. Berlin, Duncker und Humblot, 1832. (3 Thlr.)

24. Angewandte Geognosie oder das Auffinden und der Bau nutzbarer Mineralien, von **Burat**. Uebersetzt von **Krause** und **Hochmuth**. Berlin, Duncker und Humblot, 1844. (3 Thlr. 15 Sgr.)

25. Geologie oder Naturgeschichte der Erde, auf allgemein faßliche Weise abgehandelt, von **v. Leonhardt**. Fünf Bände. Stuttgart, Schweizerbart, 1837 — 1844. (15 Thlr.)

26. Grundriß der Geographie, in fünf Büchern, von **Berghaus**. Breslau, Graß, Barth und Comp., 1843. (5 Thlr. 20 Sgr.)

27. Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner, von **Blanc**. Fünfte Auflage von **Wahlmann**. Drei Bände. 1845. Halle, Schwetschke. (3 Thlr. 25 Sgr.)

Sehr gut.

28. Geschichte der Schöpfung. Eine Darstellung des Entwickelungsganges der Erde und ihrer Bewohner, von **H. Burmeister**, Professor. Zweite, vermehrte Auflage. Leipzig, 1845, O. Wigand. (2 Thlr. 20 Sgr.)

Ein vorzügliches Werk.

Unterricht in der Mineralogie ist nur nach einer genügenden Vorbereitung in der Physik und Chemie nutzenbringend, ja überhaupt erst dann möglich.

Daher zuerst **Physik**, darauf **Chemie** und zwar zuerst: unorganische, dann organische.

Für den Schüler:

29. **Wöhler**, Dr. F.: Grundriß der Chemie. Erster Theil: Unorganische Chemie. Achte Auflage. Berlin, Duncker und Humblot, 1845. (20 Sgr.)
 Desselben zweiter Theil: Organische Chemie. Dritte Auflage. Ebendaselbst, 1844. (20 Sgr.)

Die unorganische sowohl als auch die organische Chemie enthaltend, mit besonderer Hinweisung auf die Anwendung der Chemie im Gewerbleben.

30. **Köhler, Fr.**, Dr. 2c.: Die Chemie in technischer Beziehung. Leitfaden für Vorträge in Gewerbschulen. Fünfte Auflage. Berlin, Ferdinand Müller, 1845. (1 Thlr. 20 Sgr.)

31. Dr. **W. Casselmann**: Leitfaden für den wissenschaftlichen Unterricht in der Chemie. Für Gymnasien, Realschulen und zum Selbstunterricht. Wiesbaden, 1850, Kreidel. (In zwei Kursen.)

Ein sehr brauchbares, gutes Buch.

32. Die Schule der Chemie. Ein Unterricht in der Chemie, versinnlicht durch einfache Experimente. Zum Schulgebrauch und zur Selbstbelehrung, insbesondere für angehende Apotheker, Landwirthe, Gewerbtreibende 2c. Von Dr. **J. A. Stöckhardt**, Professor in Chemnitz. Vierte Auflage. Braunschweig, 1849, Vieweg.

33. Chemisches Laboratorium für Realschulen und zur Selbstbelehrung. Anleitung zum chemischen Experimentiren in einer Auswahl der wichtigeren und instruktiveren chemischen Versuche. Von Professor **G. D. Schanmann**. Mit einem Vorworte von Professor Dr. **Riecke**. Mit 196 in den Text eingedruckten Holzschnitten, 9 Farbenmustern und 3 lithographirten Tafeln. Eßlingen, 1849, Weychardt. (186 Seiten gr. 8.)

Diese beiden Schriften gehören zu den vorzüglichsten ihrer Art; die erste giebt das Wesentlichste der Chemie, die zweite beschränkt sich auf Anleitung zum Experimentiren.

Für den Lehrer zum weitern Studium und zur Belehrung über die anzustellenden Versuche:

34. **Otto**, Dr. **Fr. Jul.** 2c.: Lehrbuch der Chemie u. s. w. Zweite Aufl. Mit zahlreichen Holzschnitten. Bis jetzt erschienen: ersten Bandes erste und zweite Lieferung und zweiten Bandes erste bis vierte Lieferung. (Jede 15 Sgr.) Braunschweig, Vieweg. — Wird drei Bände ausmachen.

Zum weitern Studium der organischen Chemie:

35. **Liebig**, Dr. **Justus** 2c.: Handbuch der organischen Chemie 2c. Heidelberg, bei Winter, 1843. (4 Thlr. 5 Sgr.)

Als Repertorium zum Nachschlagen unentbehrlich.

36. **Gmelin, Leipold** 2c.: Handbuch der Chemie. Vierte Auflage. Bis jetzt erst drei Bände erschienen, welche die anorganische Chemie vollständig umfassen. (Bis jetzt 10 Thlr. 15 Sgr.)

Zur Kenntnißnahme neuer Entdeckungen und Zusätze dienend:

37. **Berzelius, Jacob**: Jahresbericht über die Fortschritte der Chemie und Mineralogie. Tübingen, Laupp, seit 1820 jährlich ein Band. Der 25ste Jahrgang ist unter der Presse.

Mineralogie. Für den Schüler:

38. **Krassow, C. R. W.** Freiherr **v.**, und Dr. **Ed. Leyde**: Lehrbuch der Mineralogie. Berlin, Mittler, 1838. (15 Sgr.)

39. **Köhler, Friedrich** rc.: Grundriß der Mineralogie für Vorträge in höheren Lehranstalten. Zweite Auflage. Cassel, Krieger, 1838. (1 Thlr.)

40. Als Zugabe zu letzterm eine Sammlung von 46 in Holz sauber geschnittenen Krystallmodellen mit Verzeichniß in Pappkästchen. Berlin, J. F. Luhme und Comp., Kurstraße 51. (1 Thlr. 15 Sgr.)

Für den Lehrer zum weitern Studium:

41. **Rose, Gustav**: Elemente der Krystallographie rc. Mit zehn Kupfertafeln. Zweite Auflage. Berlin, Mittler, 1838. (2 Thlr.)

42. Eine Sammlung (100 Stück) nach dem Buche gearbeiteter Krystallmodelle in Holz. Berlin, J. F. Luhme und Comp., Kurstraße 51. (10 Thlr.)

43. **Glocker, Ernst Friedr.**: Grundriß der Mineralogie mit Einschluß der Geognosie und Petrefaktenkunde rc. Mit acht Kupfertafeln. Nürnberg, Schrag, 1839. (2 Thlr. 7½ Sgr.)

Für Technologie und zwar für den Schüler:

44. **Varentin**, Dr. **W.**: Lehrbuch der Technologie für Real- und Gewerbeschulen. Mit Holzschnitten. Gießen, Heyer, 1843. (20 Sgr.)

Für den Lehrer und zwar für den mechanischen Theil der Technologie:

45. **Karmarsch, Karl** rc.: Grundriß der mechanischen Technologie u. s. w. Hannover, Helwing, 1837 — 1841. Zwei Bände.

Für den chemischen Theil:

46. **Knapp**, Dr. **F.** rc.: Lehrbuch der chemischen Technologie rc. Mit Holzschnitten. Braunschweig, Vieweg, 1844. Erscheint lieferungsweise à 12½ Sgr. Bis jetzt vier Lieferungen erschienen.

Zum Nachschlagen zugleich wegen der Abbildungen:

47. **Karmarsch, Karl**, und Dr. **Friedr. Heeren**: Technisches Wörterbuch oder Handbuch der Gewerbskunde rc. nach **Ure**. Mit über 1200 Abbildungen. Prag, Haase, 1843 — 1844. Drei Bände.

---

48. **Kosmos**. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung, von **Alexander v. Humboldt**. Stuttgart rc., 1847, Cotta. Zwei Bände, der letzte fehlt noch.

Ein Weltbuch! *) Erleichtert wird dessen Studium durch folgende zwei Schriften:

49. Kosmos für Schulen und Laien. Gemeinfaßlicher Abriß der physischen Weltbeschreibung nach Al. v. H's. Gesichtspunkten. Vom Prof. **Reuschle**. Zweite Auflage. Stuttgart, 1850, Hallberger. Zwei Bände. (à 2 Thlr.)

50. Briefe über Alexander v. Humboldt's Kosmos. Ein Kommentar zu diesem Werke für gebildete Laien. Bearbeitet von Professor **Jul. Schaller**. Leipzig, 1850, Weigel. Zweiter Theil. Der erste ist von Professor **Cotta** verfaßt und bereits ebendaselbst in zweiter Auflage erschienen. (2 Thlr. 15 Sgr.)

51. Ansichten der Natur, von **Alexander v. Humboldt**. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Stuttgart, 1849, Cotta. Zwei Bände. (3 Thlr.)

Bedürfen keiner Empfehlung.

---

*) „Eine dem ersten Menschenpaare geoffenbarte Urphysik, eine durch Kultur verdunkelte Naturweisheit wilder Völker gehört einer Sphäre des Wissens oder vielmehr des Glaubens an, welche dem Gegenstande dieses Werkes fremd bleibt." (II. Seite 147.)

XII.

Der Unterricht in der Zahlenlehre.

Fassen wir die mehreren Gegenständen der äußeren oder inneren Welt gemeinsamen Merkmale zu einer Gesammtvorstellung zusammen, so bilden wir selbstthätig die denselben zukommende höhere oder übergeordnete, allgemeine Vorstellung, einen **Begriff**. Nehmen wir aber an einem Gegenstande ein Merkmal auf (welches auch ein Begriff sein kann), und beobachten, ob dasselbe mehreren und wie vielen Gegenständen zukomme, so bilden wir die Vorstellung von der **Zahl** dieser Dinge. Diese Thätigkeit unsers Geistes heißt **zählen**. Bei der Begriffbildung suchen wir daher die Einheit, unter der die Gegenstände, die unter demselben stehen, zu fassen sind; bei der Zahlbildung dagegen setzen wir eine Einheit und suchen die Mehrheit. Dort steigen wir von der gegebenen Vielheit zur Einheit auf; hier bestimmen wir die Mehrheit der Einheiten, welchen dasselbe Merkmal, das als Grundeinheit gilt, zukommt.

Das Zählen der Dinge besteht daher in der Angabe, wie viele Dinge einer Art vorhanden sind, oder in gewöhnlichem Sprachausdruck: Zählen heißt die Menge der gleichartigen Dinge einer Art angeben. Nur gleichartige Dinge können zusammengezählt werden, weil sich das Zusammenzählen auf das gemeinsame Merkmal, die Grundeinheit, bezieht; die (übrigen) Verschiedenheiten der Dinge, welche gezählt werden, vergißt oder übersieht man dabei. Natürlich kann jedes Ding von so vielen Merkmalen, als ihm zukommen, aufgefaßt und mit allen den Dingen, welchen eins dieser Merkmale gemeinsam ist, zusammengezählt oder unter dieselbe Merkmalseinheit gestellt werden. Ein Eichenblatt kann z. B. als ein Eichenblatt, als ein Blatt, als ein grünes, als ein eßbares, als ein organisches Ding, als ein Ding schlechthin aufgefaßt werden.

Ein jedes Ding bildet für sich eine Einheit. Diese Vorstellung der Einheit entsteht aber nur im Verhältniß zu einer Mehrheit oder Vielheit. Einheit und Mehrheit werden immer zusammengedacht, oder stehen in nothwendiger Beziehung zu einander. Die eine Vorstellung ist nicht ohne die andere; mit der einen ist die andere gesetzt oder gegeben.

Da die Zahl die Vorstellung von der Mehrheit gleichartiger oder als gleichartig gedachter Dinge ist, so daß sie durch die Wiederholung der Einheit entsteht, so setzt also jede Zahlvorstellung die Vorstellung der Einheit voraus, und sie selbst ist in der Zeit entstanden, ohne jedoch selbst eine Zeitvorstellung zu sein. Sie entsteht durch ein allmähliges Nacheinandersetzen derselben Einheit, aber sie ist nicht dieses reine Nacheinander, welches die Zeit ist. So mannigfach die Merkmale der Dinge sind, so mannigfach sind die Einheiten, unter die sie gestellt werden. Diese Einheiten sind entweder konkrete Merkmale, weil sie an den einzelnen Dingen haften, oder von ihnen abstrahirte Merkmale, also immer doch konkret-abstrakt, niemals rein-abstrakt. Diese Merkmale geben den Namen der Zahl her, z. B. zehn Bäume = zehn mal ein Baum; zehn organisirte Dinge = zehn mal ein organisirtes Ding ꝛc. Abstrahirt man aber auch von diesem Namen, so bleibt die abstrakte Vorstellung der **Eins** übrig. Die **Eins** ist (abgesehen davon, daß auch die Ziffer 1 wohl die Eins heißt) daher die abstrakte Einheit.

2. Diese Bemerkungen führen uns auf die **Arten** der Zahlvorstellungen, Zahlgrößen oder Zahlen schlechthin.

Wie sie von der sinnlichen, äußeren oder inneren, Anschauung aufgefaßt werden, sind sie **konkrete** Zahlen, z. B. zwei Blumen, Münzen, Dinge ꝛc., auch **benannte** genannt. Nehmen wir ihnen diese Namen und beziehen sie auf die abstrakte Eins, so sind es **abstrakte** Zahlgrößen, auch **reine** Zahlen genannt. Beide gehören, da die Menge der Einheiten gedacht wird, zu den **bestimmten** Zahlen. **Unbestimmt** sind sie, wenn man eine unbestimmte Menge von Einheiten, eine Mehrheit oder Vielheit, gleich viel welche, denkt. Solche heißen auch **allgemeine**, die anderen **besondere** Zahlgrößen. Sowohl die allgemeinen als die besonderen können benannt und unbenannt, konkret und abstrakt sein. Die Vorstellung einer unbestimmten Zahl Bäume ist eine allgemeine benannte, die einer unbestimmten Zahl mal Eins ist eine allgemeine reine, die einer bestimmten Zahl von Bäumen ist eine besondere benannte, die einer bestimmten Zahl mal Eins ist eine besondere reine Zahl.

3. So vielfach die Zahlen, so vielfach ist auch die **Zahlenlehre** oder **Arithmetik**.

Beschäftigt sie sich mit allgemeinen Zahlgrößen, so nennt man sie **allgemeine** Zahlenlehre oder allgemeine **Arithmetik**. Die besondere Zahlenlehre hat es mit bestimmten, reinen und benannten, Zahlen zu thun. Man nennt diese auch die **praktische** Zahlenlehre. **Rechnen** *)

---

*) Die Ableitung des Wortes **rechnen** ist nicht vollständig bekannt. **Campe** und **Heinsius** sind der Meinung, daß **rechnen** das Verstärkungswort von dem altdeutschen **rechen** sei und dieses von dem noch älteren **rechan** = **erklären** herrühre; **rechen** fände sich noch in den Zusammensetzungen **Rechenbuch**, **Rechenkunst** ꝛc. **Sprachwidrige** Neuerungen haben die letzteren

ißt aus gegebenen Zahlgrößen — durch dieselben und ihr Verhältniß · andere finden, welche von ihnen abhängig sind. Man unterscheidet ahlenlehre und Rechnen. Jene ist der allgemeinere Begriff, beichnet das Wissen von den Eigenschaften der Zahlen (bisweilen die oße Theorie), dieses ist die Anwendung der Theorie auf Gegenstände s praktischen Lebens; es ist angewandte Zahlenlehre. In der Theoe erzielt man das Wissen der Eigenschaften der Zahlen, der besonderen nd allgemeinen, also auch der Gesetze und Regeln, in der Praxis die ertigkeit der Anwendung dieser Gesetze und Regeln. Beide werden am sten überall mit einander verbunden. Bloße Praxis ohne klare Einsicht er Gründe ist Routine. Keine Theorie ist nur abstrakt und ohne inirekten praktischen Gewinn. Unter Rechenkunst versteht man die Praxis (Praktik).

4. Das Rechnen geschieht im Geiste. Man hat es mit den Vorellungen von der Menge gleichartiger Dinge zu thun, also überall mit Vorstellungen. Das Rechnen ist daher ein geistiger Akt, und zwar eine Erzeugung neuer Zahlvorstellungen aus gegebenen. Es geschieht nicht urch Einfälle, sondern durch gewolltes, absichtliches Denken.

Dieses Rechnen in der bloßen Vorstellung, ohne den Gebrauch äußerer Mittel oder Zeichen, heißt das Kopfrechnen. Gebraucht man aber zugleich diese, namentlich Ziffern, so nennt man das Rechnen schriftliches oder Ziffernrechnen, auch Tafelrechnen. Beides oll Denkrechnen sein. Es giebt also dem Wesen nach nur eine Art des Rechnens. Das Rechnen mit Buchstaben oder Zeichen allgemeiner Zahlgrößen heißt Buchstabenrechnung. Die Ziffer ist ein Zahlzeichen. Ein reines Ziffern- oder Zahlzeichenrechnen an und für sich giebt es nicht. Ueberall hat man es mit den Zahlvorstellungen zu thun. Das Zifferrechnen geschieht um der bequemen schriftlichen Darstellung willen, und um dem Gedächtniß zu Hülfe zu kommen. Wie sich das Wort zum Gedanken und der Buchstabe zum Worte verhält, so verhält sich das Zahlwort zur Zahlvorstellung und die Ziffer zum Zahlworte. Gedanke, Wort, Buchstabe und Zahlvorstellung, Zahlwort und Ziffer bilden also zwei Parallelismen. Wie der Buchstabe nichts ist ohne das Wort, das Wort nichts ohne den Begriff, so ist die Ziffer nichts ohne das Zahlwort und die Zahlvorstellung. Alle Aufgaben werden durch Denken, nicht durch Zeichen gelöset. Der Möglichkeit und dem inneren Denkprozeß nach können alle ohne Zeichen gelöset werden. Ein objektiver

---

Wörter in Rechnenbuch, Rechnenkunst 2c. verballhornt. Viele Lehrer haben nur allzuviele Neigung zur Annahme von dergleichen Erfindungen. Ob dies daher rührt, daß sie sich allzuviel mit Buchstaben beschäftigen und vom frischen Leben abgelöset sind?

Schmitthenner leitet das Wort rechnen vom gothischen Worte rhanjan, dieses von rikan = sammeln ab. (Siehe dessen Wörterbuch, zweite Auflage, Seite 376.)

Unterschied, so daß eine gewisse Art von Aufgaben im Kopfe, eine andere Art schriftlich gelöset würde, findet nicht statt. In bei weitem den meisten Fällen ist es aber ein formeller, d. h. im Kopfe, ohne Zeichen, finden Auflösungsweisen statt, die beim Gebrauch der Ziffern nicht vorkommen. Natürlich hängt es im Leben von dem Belieben eines Mannes ab, ob er eine Aufgabe im Kopfe oder auf der Tafel ausrechnen will; es kommt auf's subjektive Belieben an, natürlich auch auf Geschicklichkeit und Kraft. Was der Eine noch im Kopfe vermag, dazu bedarf der Andere schon der Zeichen. Je geübter die Kraft, desto mehr kann man der Mittelchen entbehren. Damit wird der Gebrauch der Ziffern nicht verworfen; aber sie werden in ihrem Wesen erkannt, und daß sie keine besondere Art des Rechnens begründen.

Das Ziffernrechnen geht mehr nach bestimmten, herkömmlich festgesetzten Regeln (wie Alles, was schriftlich gemacht wird, also eigentlich für die Mittheilung, bei welcher die konventionelle Sitte herrschen muß, berechnet ist), als das Kopfrechnen. Bei Letzterem hat der Einzelne einen Spielraum freier Thätigkeit. Darum gefällt es allen geistig geweckten Lehrern wie Kindern. Lahme und Krüppel, körperliche wie geistige, bedienen sich überall der Krücken. Der freie Mensch verläßt gern die breite Heerstraße, schlägt Fußwege ein und bahnt sich selbst durch das Dickicht gerade Wege zum Ziele.

Also noch einmal, es giebt nur ein Rechnen. Selbst weiland Adam Riese rechnete zum Theil ohne Zeichen. Aber die nachfolgenden Jahrhunderte setzten das Kopf- und Zifferrechnen wie zwei im Wesen verschiedene Dinge einander entgegen, und erfanden den Schlendrianismus und den Mechanismus zum Unheil für die Geistesbildung und die Entwickelung der Denkkraft und der Lebensfrische. Noch sind diese Unholde nicht todtgeschlagen, wie sie es verdienen. Der Schlendrianismus ist das geistlose, gedankenlose Fortwandern auf geebneten Pfaden, dumm und stumm. Der Mechanismus ist das System der Bewegung, dessen Kraft außerhalb der Bewegung selbst liegt. Mechanisches Rechnen ist also dieß, wenn man ohne Einsicht und Bewußtsein nach unverstandenen vorgeschriebenen Regeln verfährt. Jeder, der dieß treibt, ist darum eine Maschine, wie eine Uhr, eine Dampfmaschine und andere Maschinen. Der Mensch soll aber keine Maschine sein; denn er gehört zu den organischen Geschöpfen. Ein Kind zum bewußtlosen Rechnen, zum Spiel mit todten Ziffern abrichten, heißt, es entmenschlichen, seinen Geist fesseln oder tödten. Es ist ein intellektueller Todtschlag.

Wir unterscheiden also nach dieser Auseinandersetzung, festhaltend die aufgestellten Begriffe: Kopfrechnen, Zifferrechnen. Jenes geschieht ohne, dieses mit Zeichen, beides denkend. Der Kopfrechner denkt an gar kein Zeichen, sondern an Zahlen; der Zifferrechner denkt auch an die Zahlen, die er mit Zeichen darstellt. Es ist gleichviel, ob man diese Zeichen, Ziffern, wenn man sich dieselben vorstellt, hinschreibt oder nicht hinschreibt,

darin liegt kein wesentlicher Unterschied. Letzteres ist kein Kopfrechnen, sondern ein After-Kopfrechnen, eine Verzerrung, ein Mißbrauch, eine Selbstfesselung. Menschen, die zuerst oder ausschließlich nur mit Ziffern rechnen lernten, bewegen sich in diesen Fesseln. Wenn daher der wahre Kopfrechner sechshundert zwei und vierzig mit acht multiplizirt, so denkt er weder an die Ziffern, mit welchen diese Zahlen geschrieben werden, noch an ihren Stellenwerth. Nur der falsch unterrichtete Schüler denkt bei Rom's Erbauung an die Ziffern 7,5,4, bei Alexander dem Großen an 3,3,3, bei Karl des Großen Tod an 8,1,4.

Doch ist auch dieses wahr, daß mit den Zahlen, die man sich durch Ziffern vorgestellt denkt, ein rationelles Rechnen möglich ist. Soll z. B. die Zahl dreihundert drei und dreißig viermal genommen werden, und der Rechner denkt bei jener an 333, bei dieser an 4: so verfährt er mechanisch geistlos, wenn er die 4 in Gedanken unter die 333 setzt und operirt: 4 mal 3 ist 12 — 2, 1 im Sinn — 4 mal 3 ist 12, und 1 ist 13 — 3, 1 im Sinn u. s. w. Er kann aber auch denkend verfahren: 4 mal 300 = 1200; 4 mal 30 = 120; 1200 und 100 = 1300 u. s. w. Also die Vorstellung einer Zahl durch Ziffern führt nicht nothwendig zum Mechanismus. Strenge ist zwar gut; nicht aber die Pedanterei. Ueberall herrsche die Freiheit geistiger Bewegung!

Den vorhergehenden Bestimmungen stimmen vielleicht noch nicht alle bei. Um ihrer willen geben wir noch folgende Darstellung:

Das Denkrechnen geschieht mit klarer Einsicht in das Sachverhältniß, mit Bewußtsein der Gründe der verschiedenen Operationen; der vollkommene Denkrechner weiß von Allem, was er thut, Rechenschaft zu geben, sowohl von dem, was er ohne, als was er mit Ziffern vollzieht. Das Gegentheil davon ist das Rechnen ohne Einsicht und Verstand, nach unbegriffenen, vorgeschriebenen, auf Autorität angenommenen Regeln. Denkrechnen und Regelrechnen (im herkömmlichen Sinne des Wortes) bilden daher einen Gegensatz. Denkbar ist ein Regelrechnen ohne Ziffern, gewöhnlich aber geschieht das Regelrechnen nur mit Ziffern. Der Denkrechner gebraucht Ziffern oder keine, er entbehrt gern aller äußeren Mittel. Verschmähet er sie, so heißt das Denkrechnen Kopfrechnen. Das Kopfrechnen unterscheidet sich also nicht so von dem Ziffernrechnen, daß jenes ein Denk-, dieses ein mechanisches Regelrechnen wäre, sondern wesentlich so: der Ziffernrechner schreibt die Zahlen mit Ziffern nieder und operirt mit ihnen nach herkömmlichen, auf das Zehnergesetz gegründeten Regeln. Ist er sich der Gründe gar nicht bewußt, so ist es eben Regelrechnen. Dieser Mangel des Bewußtseins kann sich auf zweierlei erstrecken, einmal schlechthin auf die Operationen (Addition u. s. w.), die er vollzieht, durch welche er ausrechnet, und zugleich auf die Gründe, aus welchen erkannt wird, warum er gerade diese Operationen zu vollziehen hat. In diesem Falle ist es ein total verstandloses Regelrechnen. In vielen Fällen erkennt der Regelrechner mit mehr oder

weniger Klarheit, welche Operationen anzuwenden sind, aber die Be gründung dieser Operationen (namentlich in der Division, dem Bruch rechnen ꝛc.) weiß er nicht zu geben. Der wesentliche Unterschied de Kopf- und Ziffernrechnens ist aber der: der Kopfrechner löst die Aufgaben nach der besonderen Eigenthümlichkeit und Be schaffenheit der Zahlen, welche er aufsucht. Er soll mit der Zah 16 operiren. Er betrachtet sie als bestehend aus 10 und 6 (hier komm er dem Ziffernrechnen nahe), aus 12 und 4, aus 15 und 1, als 20 — 4, als 2 . 8 u. s. w.; wenn es z. B. Sgr. sind, als $\frac{1}{2}$ Thlr + 1 Sgr. als $\frac{8}{15}$ Thlr., als $\frac{1}{3}$ Thlr + $\frac{1}{5}$ Thlr., kurz so, wie es ihm am be quemsten ist. Dieses ist Kopfrechnen; daher die Mannigfaltigkeit de Auflösungen, die Freithätigkeit der Kopfrechner. Der Ziffernrechner rech net aus nach den herkömmlichen Regeln, wie sie jeder vollzieht. Da es denkend geschehen kann, so ist die Reihenfolge der Operationen verschie dener Ziffernrechner, welche dieselbe Aufgabe ausrechnen, nicht imme dieselbe; der eine löset die Aufgabe so, der andere so; aber wenn schrift liche Operationen dabei vorkommen, so werden sie auf dieselbe Weis ausgeführt. Allerdings kann auch hier eine Verschiedenheit eintreten geübte Kaufleute kennen Abkürzungen und Vortheile, und so läuft da Ziffernrechnen in das Kopfrechnen hinein. Der eigentliche allgemeine durchgreifende Gegensatz besteht also nur zwischen Denkrechnen und Re gelrechnen, womit denn nicht gesagt ist, daß der Denkrechner auf kein Regel kommen könne. Es ist dieses vielmehr ganz natürlich, und er wird sie, wenn ihr Gebrauch ihm eine Erleichterung darbietet, nicht verschmähen. Will man dieses Mechanismus nennen, so muß man zugeben, daß er heilsam und gut ist; zu verwerfen ist dann nur der blinde Mechanismus.

Das Rechnen mit reinen Zahlen bildet keinen Gegensatz mit dem Rechnen mit benannten Zahlen. Die Zahlen sind ursprünglich alle benannt, man rechnet zuerst mit Fingern, Strichen, Punkten, Würfeln u. s. w. Der Bequemlichkeit wegen und um die Eigenschaften der Zahlen rein zu haben, betrachtet man sie als eine abstrakte Menge von Einheiten. Diese Abstraktion ist so leicht, daß der kleinste Schüler sie ohne Schwierigkeit vollzieht. Natürlich kommen bei benannten Zahlen Operationen vor, welche bei den reinen nicht vorkommen können. Jene beruhen auf den positiven Bestimmungen des Lebens, bei unseren Münzen z. B., daß 1 Thlr. = 30 Sgr. = 360 Pf.

Nicht zu verwechseln ist das Rechnen mit benannten Zahlen mit dem angewandten Rechnen. Dieses enthält Aufgaben aus dem praktischen Leben, das freilich nur von wirklichen Größen, also nur von benannten Zahlen etwas weiß. Wie viel machen 12 Thlr. und 13 Thlr. zusammen? ist ein Rechnen mit benannten Zahlen. Wenn 1 Pfund 12 Thlr. kostet, was kosten 13 Pfund? ist ein angewandtes Rechnen. Hier muß die Operation der Multiplikation von 13 mit 12 erschlossen wer-

en; dort wird die vorzunehmende Operation genannt, nur das Ausrechnen bleibt dem Schüler überlassen.

5. Aus dem Vorhergehenden erhellet schon Manches über die Methode, welche wir bei dem Rechnen einschlagen werden.

Betrachtet man die Menschennatur als ein Ganzes, so giebt es nur eine Art der Entwickelung derselben, also nur eine Methode. Nimmt man aber auf die Mehrheit der Anlagen und Vermögen des Geistes Rücksicht und auf die Vielheit der Gegenstände des Unterrichts, so kommen, wegen der Verschiedenheit der Anlagen und Gegenstände, zu den allgemeinen Gesetzen der Methode noch die besonderen hinzu, welche vereinigt die Methoden bilden. Es giebt daher auch eine Rechenmethode.

Aber im Ganzen und Großen nur eine, welches diejenige ist, die zugleich der Natur des zu entwickelnden Geistes, namentlich der durch den Rechenstoff zu bildenden theoretischen Anlagen und praktischen Vermögen, und dem Wesen des Materials entspricht. Ganz verwerflich ist daher die Meinung Derer, welche nur subjektive Unterschiede in den Methoden anerkennen wollen, daß sich die eine Methode für jene, die andere für diese Lehrer- und Schüler-Individualität eigne, von einer, als der besten und darum allein guten, nicht die Rede sein könne. Wäre diese Ansicht begründet, so würde sich jede Methodologie in Nichts auflösen und jeder Einzelne das Recht haben, auf seine Weise sich eine Ansicht von seiner oder des Schülers Individualität zu bilden und eine Methode ad libitum zu wählen. Das kann aber die Meinung Derer, welche die Menschennatur als die eine und gleiche und ihre Entwickelungsgesetze als dieselben erkannt haben, und in jedem Unterrichtsstoff eine Eigenthümlichkeit auffinden, nicht sein. Darum darf die Wahl der Methode im Allgemeinen dem Belieben der Lehrer nicht überlassen werden, sondern den Lenkern des Unterrichtswesens oder dem Vorsteher einer Anstalt steht es zu, darüber Vorschriften zu geben oder sich mit allen übrigen Lehrern, damit die Einheit nicht fehle und der Zweck der Schule als einer Menschenbildungsanstalt erreicht werde, darüber zu verständigen. Begreiflicher Weise gelten die in dieser Beziehung festzustellenden Uebereinkommnisse im Allgemeinen und innerhalb eines bestimmten Gebietes; außerhalb desselben beginnt die freie Beweglichkeit und die Berücksichtigung der Individualität der Lehrer, der Schüler, der örtlichen Verhältnisse, natürlich Alles nach klar erkannten Gründen. Diese Mannigfaltigkeit der Mittel und einzelnen Verfahrungsweisen bei der Einheit der Methode begreift man unter dem Namen der Manier. Diese ist frei zu geben; jene aber nicht. Ob z. B. ein Lehrer in dem Rechenunterricht als Veranschaulichungsmittel die Pestalozzi'sche Einheitstabelle, oder ein Rechenbrett, oder Striche, oder Punkte rc. gebrauchen wolle, bleibt ihm überlassen, wenn der Zweck der Veranschaulichung nur vollkommen erreicht wird. Denn daß die Vorstellungen der Zahlen anschaulich

aufgefaßt werden, schreibt die Methode vor; daher ist dieses unerläßlich.

Damit haben wir den Hauptgrundsatz für den elementarischen Rechenunterricht, wie für jeden Zweig des Elementarunterrichts, genannt: die Anschaulichkeit. *) Es besagt nicht nur, daß die ersten Zahlvorstellungen aus sinnlicher (innerer, durch äußere Mittel veranlaßter) Anschauung gewonnen, sondern daß alle Operationen auf ursprünglich rein anschauliche Erkenntniß zurückgeführt werden sollen, und er verwirft alle an die Spitze gestellten allgemeinen Begriffe, alles Regelwerk, jede positive Vorschrift, alles Gegebene und Positive. Ja es ist nicht einmal nothwendig, daß die Schüler die einzelnen Fälle unter allgemeine Regeln bringen, Wortformeln darüber aufstellen. Denn sie tragen nichts zur klaren Auffassung und Behandlung der einzelnen Fälle bei; aber sie führen bei Schülern, welche zur Denkscheu, zum mechanischen Verfahren Neigung haben, die Gefahr herbei, daß die Regel zu einer Eselsbrücke gemacht wird. Wenn aber gar der Lehrer die Regel, statt sie aus einzelnen Beispielen, in welchen sie schon steckt, herausheben zu lassen, dem Schüler giebt, so gilt auch hier das Wort, welches Becker von einer gewissen, weitverbreiteten Art des deutschen Sprachunterrichts sagt:

---

*) Die allgemeine Schulzeitung liefert im Juli-Heft des Jahres 1837 einen Aufsatz über das Rechnen, in welchem über den Unterschied des anschaulichen und des begriffsmäßigen Rechnens folgende Expektoration vorkommt: „Um eine deutliche (!) Vorstellung vom anschaulichen und begriffsmäßigen Rechnen zu haben, bedenke man, daß unsere Zahlvorstellungen doppelt sein können. Nehmen wir z. B. die Zahl 60, so denkt man sich dabei etwa (?) 60 einzelne Einheiten, sei es als 6 mal 10 oder 5 mal 12; oder man denkt sie sich als 6 Zehner; im ersten Falle hätten wir eine anschauliche, im zweiten Falle eine begriffsmäßige Vorstellung der Zahl 60. Erstere würde um so deutlicher sein, je mehr wir fähig sind, jede einzelne Einheit in den 60 Einheiten zu unterscheiden; die Deutlichkeit der letzteren würde von der Klarheit abhängig sein, mit der wir uns des Begriffs Zehner bewußt sind. Hieraus geht auch hervor, daß man von den Zahlen höherer Ordnungen keine Anschauungen, wohl aber Begriffe haben kann. Sollten wir nun die Zahl 60 um 12 vermehren, so kann dieses auch auf eine doppelte Art geschehen. Hat man eine eben so deutliche Anschauung von 72, so weiß man, 72 besteht aus 12 Einheiten mehr als 60, folglich muß $60 + 12 = 72$ sein, oder man sagt, 60 = 6 Zehner, 12 = 1 Zehner 2 Einer, folglich 6 Zehner und 1 Zehner 2 Einer = 7 Zehner 2 Einer = 72. Ersteres Verfahren aber wäre ein anschauliches, letzteres ein begriffsmäßiges Erkennen." Der gute Mann sollte sich doch selbst erst über den Unterschied, den er noch gar nicht aufgefaßt hat, belehren oder belehren lassen, ehe er es wagt, Andere darüber aufklären zu wollen. Ist denn bloß ein Einer anschaulich? bloß eine Mehrheit einzelner Einer? bloß eine beschränkte Mehrheit? und fängt über diese hinaus die Begriffswelt an? kann ein Zehner u. s. w. nicht anschaulich gemacht werden? nicht eine Mehrheit, nicht jede Mehrheit von Zehnern? — In der Zahlenlehre beruht die Anschaulichkeit: 1) in der Erkenntniß der Menge der Einer in jeder Zahl, entweder unmittelbar, oder vermittelt durch Einheiten höherer Ordnungen, die deswegen die Anschaulichkeit nicht vernichten; 2) in der Ableitung alles Allgemeinen aus einzelnen Beispielen und konkreten Fällen. Folglich schließt das Prinzip der Anschaulichkeit das Allgemeine aus der Zahlenlehre mit nichten aus, weiset ihm nur seine rechte Stelle an, u. s. w.

„Nur das ist für den Schüler schwer, was der Lehrer ihm geben will. Was er anschaut, versteht und begreift er leicht. Definitionen und Erklärungen trüben nur die lebendige Klarheit, verwirren den Schüler und verwandeln das freie Spiel seines Geistes in eine mühsame Arbeit.“ — Der Schüler soll zuerst nur Einzelheiten, Spezielles, kennen, beurtheilen und behandeln lernen; er soll die Operationen unter Leitung selbst finden und sich zu dem Allgemeinen, wo und wie es noth thut, hinaufschwingen, damit er im Gebiete der Regeln und Begriffe überall auf dem festen Boden der Anschauung stehe. Denn die Einsicht in die Gesetze der Zahl hängt, wie alle wahre Bildung, nicht von den Gedanken und Einsichten ab, die Andere in sich erzeugt haben, sondern von denen, die in uns entstanden sind. Das Wissen Anderer ist für uns ein fremdes und todtes Wissen; unser ist nur dasjenige, welches wir selbst in geistiger Lebendigkeit erzeugt haben. Mit dem Gedächtniß können wir Wörter, Phrasen und Regelwerk auffassen, mechanisch mögen wir gegebene Vorschriften befolgen und allenfalls ein richtiges Fazit herausbringen; aber denken lernen wir dadurch nun und nimmermehr, und zur Geistesfreiheit wachsen wir in solcher verknechtenden Manier nimmer hinan. Emanzipirt wird der menschliche Geist, in so weit Solches von dem mathematischen Unterricht abhängt, nur auf dem Wege des Selbstdenkens, wie es der Natur des Kindes entspricht, d. h. durch die Vermittelung und Grundlage äußerer und innerer Anschauungen. Wenn daher irgend wo und wie im guten, geistbildenden Rechenunterricht von herkömmlichen Gewohnheiten, von Ansätzen und äußerm Wesen überhaupt, die Rede ist, so tritt es immer erst nach vollkommen erlangter Einsicht der Sache auf und wird als ein Aeußerliches behandelt. Weil uns überhaupt die Geistesbildung im Unterricht überall als die Hauptsache erscheint, bekennen wir uns auch außer dem bereits Festgestellten zu diesen Ansichten: Ueberall gestatten wir dem Schüler freie Beweglichkeit des Geistes, und wir lieben es, wenn er sich seinen Weg selbst bahnt und nicht bloß auf der breitgetretenen Heerstraße wandelt, also eigene Auflösungsweisen ersinnt; ja, wir ziehen es vor, von einer Aufgabe zehn Auflösungen suchen und finden zu lassen, als zehn Aufgaben in einer Manier zu behandeln. Die Bildung besteht weit mehr in der Mannigfaltigkeit der Ansichten und in der Sicherheit des Wissens, als in der Summe des Gewußten.

Wir verbinden überall mit der Einsicht die Uebung, wenn dieser Ausdruck paßt, mit der Theorie die Praxis; beide sind gar nicht von einander getrennt, sondern gehen in einander auf; außerdem folgt der mündlichen Uebung überall die schriftliche, oder das Zifferrechnen dem Kopfrechnen, beides bewegt sich in unzertrennlicher Einheit vorwärts. Eben so verbinden wir überall das reine Rechnen (mit unbenannten und benannten Zahlen) mit dem angewandten Rechnen. Was demnach von der absoluten Trennung des Einen vom Andern, ja, von der Behandlung des mündlichen und schriftlichen Rechnens in derselben Klasse

von zwei verschiedenen Lehrern, wie es noch in Schulen vorkommt, von der Trennung der Praxis von der Theorie, des Denkrechnens vom Regelrechnen und diesem überhaupt zu halten sei, ergiebt sich daraus von selbst. Das Zusammengehörige, Einheitliche wird dadurch zerrissen und die Schüler werden zu ganz falschen Vorstellungen veranlaßt. Mit Nothwendigkeit herrscht dann in den Stunden des Zifferrechnens der dreihundertjährige Schlendrianismus und todte Mechanismus, der aber fälschlich von Adam Riese oder Ries abgeleitet wird; denn dieser verdienstvolle Mann war klug genug, auch ohne Ziffern rechnen zu lassen und das Eine mit dem Andern zu verbinden. — Ferner verweilen wir bei den Elementen jeder Uebung am längsten, nicht eher weiter gehend, bis die Grundlage, auf welcher weiter gebaut werden soll, nicht nur durchaus begriffen, sondern auch zur Uebung und Fertigkeit gebracht ist, damit bei dem darauf Gebauten die Unterlage als ein völlig freies Eigenthum des Geistes in dem unteren Gedankenlaufe, d. h. mit bewußtloser Geläufigkeit, behandelt werden könne. Jeder Sprung, jede Uebereilung bei den Elementen verdirbt und verzerrt den nachfolgenden Unterricht und bringt nur Schwanken und Unlust hervor. Aber wir ermüden unsere Schüler und uns selbst auch nicht mit ellenlangen Exempeln, wie sie im Leben nirgends vorkommen und wie sie nur die schlechte Schulpraxis, der Praktikantismus, erfunden hat. Gründlichkeit ist sehr verschieden von Weitschweifigkeit und Pedanterie. Zu dieser rechnen wir auch die sogenannte Trennung des Beweises von dem Verfahren selbst. Giebt der Schüler deutlich und einfach die Operationen an, wie sie aus einander folgen, so ist dieses der Beweis der Richtigkeit, der ganze Beweis. Einen andern kennen wir nicht. Kann er diesen nicht liefern, so wandelt er im Dunkeln. Keinem Sterblichen ist ein Gegenstand, ein Gedanke klar ohne Worte. Denn der Gedanke ist nicht ohne das Wort; er wird erst deutlich mit dem Worte, dadurch objektiv. Mit der Vorstellung wird das Wort geboren, wenn nicht das laut und hörbar ausgesprochene, doch das innerlich gedachte, innerlich ausgesprochene und innerlich gehörte. So lange der Schüler daher seine Operationen nicht mündlich darlegen kann, so lange sind die Nebel des Geistes nicht verschwunden.

Wie aller Unterricht Sprachunterricht ist, so vorzüglich der Rechenunterricht. Die Auflösungen müssen mündlich so gegeben werden, daß nicht die geringste Unbestimmtheit vorkommt, und zwar überall mit scharfen Accenten, mit Hervorhebung der Wörter, in welchen die neue Vorstellung liegt, aus welcher die Art der zu wählenden Operation hervorgeht.

Auf eine ungeheuere Ausdehnung des erkannten Gebietes legen wir keinen Werth; eben so wenig auf den Gewinn einer ungeheueren Fertigkeit. Das Wissen soll mit dem Können Hand in Hand gehen; aber zu einer enormen Gewandtheit, wie sie zum Theil in den pestalozzianischen (nicht pestalozzischen — denn Pestalozzi verwirft sie

auch) Schulen erzielt wurde, streben wir nicht hin. Die Geistesbildung verlangt sie nicht; das Leben auch nicht, und sie kann nur auf Unkosten anderer Seiten der Bildung oder nur durch einen, wenn auch versteckten Mechanismus hervorgebracht werden. Die deutliche Einsicht ist überall die Hauptsache; damit verbunden eine entsprechende Fertigkeit in mäßiger Ausdehnung. Das Leben bringt dem, der ihrer bedarf, die höhere Gewandtheit; die nicht erzielte Einsicht liefert es aber selten. Wo viel Uebung ist, findet sich die Geschwindigkeit von selbst. Wo nicht viel Uebung ist, fehlt diese. Aber was ist daran gelegen, wenn der, der selten zu rechnen hat, langsam rechnet? Wenn er nur verständig rechnet! Darum Alles mit Maaß und ohne Uebertreibung! Bei solcher Beschränkung auf das Wesentliche kann man aber auch unerlaßliche Forderungen stellen. Ein Minimum muß überall und überall in der rechten Weise geleistet werden.

6. Aus der bisherigen Darstellung erhellet auf unzweideutige Weise, welche Zwecke durch den Unterricht in der Zahlenlehre angestrebt werden: a) Geistesbildung; b) Kenntniß der Zahl und dadurch Bildung für's praktische Leben.

Die Geistesbildung hat ihren selbstständigen Werth in sich; sie gilt um ihrer selbst willen. Sich auszubilden ist der höhere Zweck des Lebens. Der materiale Zweck verbindet sich mit dem formalen; beide sind — wie überall in wahrem Unterricht — in der Zahlenlehre eins.

Die Art der Ausbildung durch die Zahlenlehre geht aus der Natur des Gegenstandes hervor. Zuerst wird durch sie das innere Anschauungsvermögen bethätigt, und durch dasselbe die wiederholende Einbildungskraft, das Zahlengedächtniß, das Kombinationsvermögen und der Verstand im weiteren Sinne des Wortes. Hierdurch springt der hohe Werth dieses Unterrichtsgegenstandes in die Augen, und mit Recht hat man daher den Zahlunterricht in alle Schulen unbedingt eingeführt. Natürlich erreicht man die angedeuteten Vortheile nur durch die rechte Methode; durch sie aber auch sicher. Sie leitet den Schüler an, die Aufgaben mit eigener Kraft zu lösen, die Schlußreihen selbst zu bilden und die geistigen Operationen in klaren Ausdrücken, mündlich und schriftlich, darzustellen. Sie räumt dem Schüler den Kopf auf, führt ihn zu deutlichen, festbegründeten Vorstellungen und flößt ihm Interesse zur reinen Wahrheit ein. Alle diese unleugbar hohen Vorzüge theilt die Zahlenlehre mit jedem anderen Zweige der Mathematik. Daß sie nicht Alles leistet, nicht Alles in Allem ist, dieses Loos theilt sie mit jedem Unterrichtsgegenstande. Wie sie andere Zweige des Wissens ergänzt, so erhält sie durch diese die Ergänzung der Lücken, die sie läßt. Für das Vermögen, nach Wahrscheinlichkeiten zu schließen, thut sie nichts; denn in ihr ist Alles mathematisch sicher und gewiß. In dieser Beziehung steht der Sprachunterricht vortheilhaft ihr zur Seite, indem in der Sprache meist nach Analogieen und Induktionen, seltener nach untrüglichen Prämissen geschlossen werden

kann. Die außerordentliche Liebe der Schüler und Schülerinnen zum rechten Zahlunterricht erklärt sich aus dem Obigen von selbst. Sie sind während desselben ganz bei und in sich, können daher auch äußere Störungen nicht dulden. Man erkennt die Lebendigkeit des Denkrechners, besonders des Kopfrechners, nicht bloß an den Augen und Mienen, sondern auch an den Händen und Beinen. Der Rechenunterricht ist der wahre Elementarunterricht für Schüler von sechs bis zehn Jahren. Weder die biblische Geschichte, noch der Sprach-, noch irgend ein anderer Unterricht erlaubt eine solche elementarische Bildung. Die Zahl ist das eigentliche Objekt der Elementarmethode. Durch elementarisches Rechnen lernt man elementarisch unterrichten. Die Zahlen sind anschauliche Größen; alle Grundoperationen lassen sich anschaulich machen; der Schritt von der konkreten Zahl zur abstrakten (reinen) ist ein ganz kleiner; der Eigenschaften der Zahlen sind unendlich viele; die Ableitungen von und aus einander lassen sich nach dem subjektiven Bedürfniß eines Jeden erleichtern; es findet in der Zahlenlehre konkretes und abstraktes, besonderes und allgemeines Erkennen statt; Einsicht, Uebung und Anwendung gehen immer zusammen: kurz, es giebt keinen Gegenstand, der für den Elementarunterricht so geeignet wäre, wie die Zahlenlehre.

Lesenswerth ist in der eben besprochenen Beziehung, was Stern in der Vorrede zu seinem „Lehrgang des Rechenunterrichts, Karlsruhe, 1836" über den Einfluß des Unterrichts in der Zahlenlehre sagt:

„Zum Schlusse erlaube ich mir noch, diejenigen Lehrer und Freunde des reinmenschlichen Bildungswesens, welchen die zweckmäßigere Bearbeitung und Behandlung der Unterrichtsmittel am Herzen liegt, auf den so günstigen Einfluß geistiger Erregung und bestimmter Geistesrichtung aufmerksam zu machen, welchen ein solches oder ähnliches Verfahren in einem der wichtigsten Lehrfächer auf das jugendliche Gemüth der Schüler zu äußern vermag. Es ist schon unzählige Mal gesagt worden, daß das Rechnen nicht bloß für die Bedürfnisse des gemeinen Lebens gelehrt und geübt werde, sondern daß es auch ein ganz vorzügliches Bildungsmittel der Denkkraft des Menschen sei. Zwar muß der Verstand des Menschen für jedes Gebiet menschlicher Thätigkeit, mit dem er sich zu beschäftigen hat, besonders gebildet werden; denn man versteht nur das, in welches man besondere Einsichten hat. Aber es wird nur derjenige Mensch Streben und Bedürfniß haben, sich um die Wahrheiten der menschlichen Geistesthätigkeit und deren Einsichten zu bekümmern, der aus der stumpf hinbrütenden Gedankenlosigkeit, in die er durch den Strudel des Lebens und verkehrtes Einwirken von Anderen versetzt worden ist, erwacht ist und sich von der Befangenheit der ihn beschäftigenden Gegenwart frei gemacht hat. Anstoß aber zu diesem Freimachen und zu dieser geistigen Entfesselung kann ganz vorzüglich der Rechenunterricht geben, indem der Mensch gezwungen wird, sich aus der Zerstreutheit zu sammeln, und sich

mit den inhaltlosen Zahlen, die nur Vorstellungen seiner inneren Verstandesthätigkeit sind, zu beschäftigen. Nur um so viel er innerlich bei sich nachdenkend und überlegend ist, kann er an dieser Beschäftigung Theil nehmen; sonst sind ihm die Zahlenbilder und deren Geschäftszeichen todt und bedeutungslos. Indem er sich nun hierbei urtheilend und schließend thätig erweis't, erlangt er dadurch auch das Vermögen, sich mit anderen unsinnlichen Vorstellungen und Wahrheiten zu beschäftigen. Begleitet ihn bei dieser reingeistigen Thätigkeit noch das Bewußtsein, daß er seine geistige Freithätigkeit frei zu bewegen vermöge; fühlt er in sich seine Urtheilskraft und seinen Scharfsinn, Verstecktes, Verhülltes, durch Anwendung richtiger Schlüsse zu enträthseln, und des klaren Gedankenganges Schritt für Schritt und in nothwendiger Aufeinanderfolge und Verkettung mächtig zu sein: so wird das Gefühl des jungen Schülers über Schwäche und Unvollkommenheit seiner Persönlichkeit mächtig erhoben, welches Gefühl ein gar wohlthuendes, menschliches, mit keinem anderen sinnlichen Gefühl vergleichbares ist. Wie das Gefühl der Liebe dem Menschen seine Verwandtschaft mit der Gottheit auf das Unmittelbarste zum Bewußtsein bringt, so erhebt auch das Wahrheitsgefühl und das Bewußtsein seiner geistigen Kraft den erdgeborenen und erdverwobenen Menschen über seinen kümmerlichen und oft kläglichen Zustand, und läßt ihn des göttlichen Funkens lebhaft inne werden, der in ihm entzündet ist. Dieses Gefühl des Wahrheitssinnes und Schlußvermögens vermag aber auch mächtigen Einfluß auf die sittliche Haltung des Menschen auszuüben; denn, indem ein muthiges Selbstvertrauen in ihm erwacht, wirkt dasselbe auch auf die Gewinnung einer sittlichen Gesinnung wohlthätig zurück, macht ihn umsichtig und besonnen in seinen Entschließungen, und ausdauernd und treu im Handeln. Wer aber in sich das Vermögen ausbildet, das Richtige zu erkennen und herauszufinden, und wer zugleich die Willensstärke sich erwirbt, dem Richtigerkannten nachzukommen und treu zu bleiben, der wird zugleich auch aller Lüge und Verstellungssucht entfremdet und wird so der Erreichung seiner höheren menschlichen Bestimmung zugeführt." —

Endlich ziehen wir noch einige Bemerkungen aus einem sehr lesenswerthen, gediegenen Aufsatze von Zehlicke in Ludwigslust (Schulblatt für Mecklenburg und Holstein, Parchim 1834, erstes und drittes Heft):

„Die Ziffern verhalten sich zur Zahlvorstellung wie die Buchstaben zum Begriff, die Noten zum Ton, die Portraits zu Menschen und alle Abbildungen zu dem Gegenstande, den sie darstellen. Es ist eben so widersinnig, von einem Rechnen mit Ziffern zu sprechen, als von einem Denken mit Buchstaben. Alles wirkliche Rechnen geschieht ausschließlich im Kopfe, d. h. besteht in einem gegenseitigen Abwägen von Zahlgrößen nach der abstrakten Vorstellung derselben oder nach ihrer Erscheinung in einem Konkretum, und nur das Kopfrechnen kann das eigentliche und

natürliche Rechnen genannt werden. — Die Regel bezieht sich auf das Thun, das Gesetz auf das Sein. — So weit das Rechnen als Wissenschaft dasteht, besteht es nur aus einer systematischen Reihe von Zahl- und Denkgesetzen, für die das Vorhandensein der Ziffer durchaus gleichgültig ist und für die es daher keinen Unterschied zwischen Kopf- und Zifferrechnen giebt; erscheint das Rechnen hingegen als Kunst, so unterwirft es sich einem Regulativ von Verfahrungsweisen, das in vielen Fällen für's Kopfrechnen ein anderes, ein anderes für's Zifferrechnen sein muß. Das Kopfrechnen muß aber nicht bloß als Entwickelungsbasis, sondern auch als Uebungsgegenstand dem Zifferrechnen vorhergehen. Die Regeln für's Zifferrechnen, welche früherhin die Grundlage der Entwickelungsbasis alles Rechnens ausmachten, bilden heut zu Tage den Schlußstein jeder einzelnen Uebung. In dieser Stellung können jene Regeln weder der freien Geistesentwickelung, der in dem voraufgehenden Kopfrechnen ein weites Uebungsfeld eröffnet ist, noch der Uebung im reinen Kopfrechnen Eintrag thun; dagegen beherrschen sie nun das Tafelrechnen, das unter ihrer Führung zur fehlerfreien Geläufigkeit gedeihen muß. Die Uebung im Kopfrechnen ist die kräftigste Anstrengung und Anspannung der Geistesthätigkeit, sowohl in Hinsicht auf Erfindung, als auf ausdauernde Durchführung der Gedanken, so daß nicht leicht eine stärkere Gymnastik des Geistes und ein besseres Mittel, die Gedankenthätigkeit in die logische Form und logische Konsequenz zu bringen, gefunden werden wird. Das Denkobjekt ist nirgends so einfach und von anderweitigen begränzenden Vorstellungen so frei, als wo es in einer reinen Zahlgröße auftritt, die selbst von Zeichen entkörpert ist. Praktische Logik! — das beste Mittel gegen Zerstreutheit, Denkwirrwar, geistige Schlaffheit und Trägheit. Fortschreiten und Zurückbleiben wird dem Schüler durchweg deutlich, also Sporn. Entwickelung der Sprachkraft und Sprachbildung! Es ist ein eitler Wahn, Sprachkraft durch Belehrung über grammatische Formen erzeugen zu wollen; diese bilden nur die Schale, das äußere Gewand der Sprache, die ihren Inhalt, ihre Kraft nur durch Denkübung erhält. — Die Größenanschauung, ermittelt durch die Veranschaulichungsmethode mit ihrem synthetisch-genetischen Lehrgange, in der zugleich das wissenschaftliche Element der genetischen Methode liegt, ist das unveräußerliche Gut, die unverlierbare Geisteskraft, die den Rechner erst aus der Knechtschaft der mechanischen Form frei macht und ihm nicht mehr den Ansatz und die Regel dafür als das Heiligthum des Numerus darstellt, sondern ihn über Regelwerk und Regelbau hinaus in den Tempel der geistigen Gesetzmäßigkeit der Zahlgrößen und ihrer Verhältnisse erhebt. — Durch dieses Alles ist es gerechtfertigt, daß wir für das Kopfrechnen $^6/_7$ der Rechenzeit, für das Zifferrechnen $^1/_7$ fordern. (?) Bei den höheren Rechnungsarten kann man das Verhältniß umkehren."

7. Die Lehrmittel, deren wir zu unserem Vorhaben bedürfen, sind: 1) Veranschaulichungsmittel, z. B. die Pestalozzi'sche Einheitstabelle,

...ie Denzel'sche Leiter, die „russische" Rechenmaschine und andere Veranschaulichungsmittel. *) Das Alles gehört zur Manier. Wirkliche Größen, die im angewandten Rechnen vorkommen: Gewichte, Maaße, Längen- und Flächengrößen 2c., müssen den Schülern gezeigt werden. Zur Veranschaulichung der Brüche bedient man sich entweder der Striche, oder der Pestalozzi'schen Quadrattafel, oder der Scheiben (Kreise), welche man in 2, 3, 4, 5, 6 u. s. w. gleiche Theile theilt. Ist die Schulklasse groß, so giebt man den einzelnen Sektoren verschiedene Farben. — 2) Bücher, sowohl für den Lehrer als für den Schüler.

Der Lehrer bedarf eines Leitfadens, an den er sich hält, wenn er nicht einen besseren, als die bereits vorhandenen, selbst schreiben kann. Sklavisch soll er sich nicht nach demselben richten, weil derselbe nicht auf alle möglichen Schulverhältnisse Rücksicht nehmen konnte, aber er soll ihn doch im Allgemeinen zum Führer wählen. Denn „aus Vielem das Beste herauswählen", führt in der Regel zu einem Sammelsurium, das aller Einheit entbehrt. An einen Leitfaden machen wir die Anforderung, daß er in geistbildender Weise dem Lehrer über alle Vorkommnisse den nöthigen Aufschluß ertheile, damit er zugleich durch den Gebrauch desselben zu immer größerer Einsicht und Gewandtheit in der Sache selbst gelange.

Das Buch für Schüler soll nichts weiter als eine wohlgeordnete, reiche Sammlung von Aufgaben enthalten, ohne alles Regelwerk, ohne Vorschriften zur Auflösung und ohne Ausrechnung von Musterbeispielen. Wollte man auch weitläufige Entwickelungen geben, der Schüler würde sie nicht verstehen; und was zur Bearbeitung des Uebungsbuches von Nöthen ist, hat der Lehrer ihm in den Lehrstunden anzueignen.

Nach diesen kurzen allgemeinen Erörterungen gehen wir zur Beantwortung einiger spezielleren Fragen und Rücksichten, die beim Rechenunterricht zu nehmen sind, und demnächst zur Aufführung derjenigen Lehrschriften, Lern- und Uebungsbücher über, die wir nach unserer (individuellen) Ueberzeugung den Lehrern zu empfehlen haben.

8. **Wann soll der Unterricht in der Zahlenlehre beginnen?**

Wir antworten: gleich mit dem Eintritt des Kindes in die Schule, auf der untersten Stufe, und er soll durch alle Stufen und Klassen einer vollständig organisirten Elementarschule fortgeführt werden.

Das Kind kann in seinem sechsten Lebensjahre gewöhnlich schon zählen, bis zehn oder weiter fort. Selbst in beschränkten, wenig anre-

---

*) Von den oben genannten „Spielgaben" Friedrich Fröbel's dient die dritte, der in acht kleinere Würfel getheilte Würfel, zur Veranschaulichung der ersten Rechenoperationen. Die Formen, welche die Kinder mit ihnen bilden, nennt ihr Erfinder Erkenntnißformen, zur Unterscheidung von den Schönheits- und Lebensformen. (Rheinische Blätter 40. Band 1. Heft.)

genden Familienverhältnissen fehlen die Veranlassungen nicht, ihm die anschauliche Kenntniß kleiner Mengen vorzuführen. *) Anfangs zählt das unmündige Kind: eins und noch eins — eins und noch eins und noch eins ꝛc., bis es die Zahlwörter zwei, drei ꝛc. ergreift. An diese beschränkte Kenntniß knüpft der Lehrer den Rechenfaden an, um die anschauliche Kenntniß weiter zu führen und überall ein helles Bewußtsein zu fördern. Kinder zählen bekanntlich sehr gern, wenn der Weg der Anschauung nicht verlassen wird. Zu Anfang verwendet man daher wöchentlich einige halbe Stunden auf diesen Unterricht, bis man ihm nach und nach volle Stunden widmet. Nehmen wir an, daß eine Elementarschule aus drei Klassen bestehe, für die Lebensalter vom sechsten bis achten, neunten bis eilften, zwölften bis vierzehnten Jahre bestimmt, so werden auf den Rechenunterricht in der unteren Klasse wöchentlich 3—4 halbe Stunden, in der mittleren 4 — 5, in der oberen 3 — 4 volle Stunden zu verwenden sein. Für Mädchen kann man diese Zeit abkürzen, um dadurch, so wie durch Weglassen der Formenlehre und durch andere Abkürzungen, für weibliche Handarbeiten Zeit auszugewinnen. Dies bringt keinen Nachtheil. Denn es ist bei Mädchen hinreichend, wenn sie in ganz einfachen Verhältnissen Bescheid wissen, in ihren Kreis einschlagende Aufgaben mit Gewandtheit, besonders im Kopfe, ausrechnen können. Die Behandlung verwickelter Aufgaben, Raumberechnungen und alles mehr begriffmäßige Rechnen, kann ihnen erlassen werden. Die Mathematik in mehr oder weniger strenger Form ist besonders eine Geistesgymnastik für den Knaben und künftigen Mann, ist die Logik des Verstandes. Auf allgemein-logische Demonstrationen lege man es bei Mädchen nicht an! Ihr Sinn ist ihrer Natur nach mehr auf das Unmittelbare, Konkrete, denn auf das Allgemeine und Abstrakte gerichtet. Dieses hat man überall im Mädchenunterricht zu berücksichtigen. Dieselben sollen aber eben so gut zur Klarheit des Erkennens und zur Fertigkeit der Anwendung geführt werden, wie die Knaben; nur kann die Ausdehnung des Unterrichts und theilweise die Art des Erkennens bei beiden Geschlechtern eine andere sein.

9. Wie weit soll jede Elementarschule es im Rechnen bringen, oder welches ist das Rechnen-Minimum?

Daß jedes Kind rechnen lernen soll, steht nach allgemeiner Anerkennung fest. Es gehört zur allgemeinen Bildung, und das Leben verlangt es. Aber über die Gränze, bis wie weit, gehen die Meinungen aus einander. Es giebt Schulen, Elementarschulen, in welchen die Wechselrechnung und andere Fachrechnungen gelehrt werden; wenigstens rechnen manche Schüler Aufgaben aus diesen Gebieten. Offenbar geht dies über die eigentliche Gränze der Elementarschule hinaus. In anderen

*) Es sind mir kleine Kinder vorgekommen, welche fertiges Zählen gelernt hatten durch das — Kartenspiel.

Schulen bringt man es nicht immer über die vier Spezies in ganzen Zahlen, mündlich und schriftlich. Es kommt daher hier darauf an, daß wir angeben, welches Minimum im Rechnen jede gute Schule aufzubringen hat. Unsere Antwort ist kurz die:

Jedes Kind soll im Rechnen so weit kommen, daß es mit Leichtigkeit, mündlich und schriftlich, Aufgaben auflöset, wie das gewöhnliche Leben sie bringt.

Diese Feststellung ist zugleich negativer und positiver Art; negativ, indem sie besagt, was nicht gerade überall gelehrt zu werden braucht; positiv, indem sie wirkliche Leistungen als Ertrag des Rechenunterrichts fordert.

Der Unterricht in der Zahlenlehre soll den Geist bilden und eine für's Leben unentbehrliche Fertigkeit mittheilen. Die formale Bildung kann aber eben so gut an kleinen Zahlen und einfachen Verhältnissen, denn an großen und verwickelten Aufgaben, erreicht werden. Natürlich ist es preiswürdig, wenn man in dieser Beziehung, ohne Beeinträchtigung anderer wichtiger Unterrichtsgegenstände, viel leistet; aber einer sehr großen Steigerung der Fertigkeiten bedarf es nicht. Kann der Schüler einfachere Aufgaben richtig beurtheilen, die Auflösung sprachgewandt darstellen und die Ausrechnung mit Fertigkeit vollziehen: so hat die Elementarschule das Ihrige gethan. Führt das Leben ihn zu reiferer Entwickelung, so wird er auch schwerere Aufgaben lösen lernen. Die Elementarschule kann und soll nicht Alles leisten. Verlangt man Letzteres, so geschieht es auf Unkosten anderer wichtigen Zwecke. Man entferne darum aus der Schule die ellenlangen, wie alle sehr verwickelten Aufgaben; jene ermüden auch den eifrigen Schüler, und diese kosten so viel Zeit und Kraft, daß in der Regel nur die besten Schüler zu ihrer Lösung befähigt werden. Ueberdieß stellt das gewöhnliche Leben auch dem Menschen nur einfache Rechenaufgaben. Man begreift deßhalb nicht, warum manche Rechenbücher ihre Virtuosität in der Aufstellung unendlicher Exempel suchen. Gerade sie sind zum Theil Schuld daran, daß der Mechanismus noch so häufig nicht aus dem Rechenunterricht verschwunden ist. Die Schüler haben nicht Verstand genug, die schweren Aufgaben zu begreifen, oder dem Lehrer fehlt es an Zeit, wo nicht selbst an Kraft, die Einsicht zu bewirken; man bleibt daher bei mechanischem Rechnen stehen. Darum muthe man den Lehrern und Schülern nicht Ungebührliches zu, damit sie auch wirklich leisten, was man nach Billigkeit von ihnen verlangt!

Wenn daher nach der aufgestellten Forderung ein Elementarschüler bei dem Austritt aus der Schule sogenannte Regel-de-Tri-Aufgaben mit Einsicht auflösen kann, einfache Berechnungen über Waaren und ihre Preise, Zinsen u. dergl., so kann man mit den Leistungen der Schule in Betreff des Rechnens zufrieden sein. Bei guter Behandlung macht es keinen wesentlichen Unterschied, ob die Aufgaben zur sogenannten einfa-

chen oder zusammengesetzten Regel-de-Tri gehören. Denn diese löset der Schüler in einfache auf und in derselben Weise, wie jene. Von Rabatt-, Tara-, Gewinn- und Verlust-, Mischungs- und Interessenrechnung, und noch viel mehr von der Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzel, von Dezimalbrüchen, Progressionen braucht nicht die Rede zu sein. Ja, die Elementarschule kann auch die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen aus ihren Gränzen verweisen, und nach unserem Ermessen wird sie in der Regel wohl daran thun. Ueberhaupt soll ja alles Rechnen Denk-, nicht Regelrechnen sein.

Die Wichtigkeit der Lehre von den Verhältnissen für die Mathematik und für die formelle Bildung überhaupt verkennen wir keineswegs, auch wollen wir sie nicht aus allen Schulen verdrängen; nur die Elementarschule kann sie entbehren. Daß die vollständige Fassung der Lehre von den Verhältnissen und Verhältnißgleichungen Kindern von etwa zwölf Jahren nicht gerade leicht wird, wissen die Kenner. Aber in diesem Alter verlassen schon viele die Schule, die daher bereits die allgemein erforderliche Rechenfertigkeit erlangt haben müssen. Und daß die Aufgaben sich ohne Proportionen viel einfacher und natürlicher auflösen lassen, ist unleugbar, obgleich es manchen Lehrern sogar jetzt noch unbekannt zu sein scheint. Man beobachte nur den Gang, den einfache, kluge Leute des Lebens nehmen, um sich bei ihren Rechnungen zu helfen, die in der Regel aus einfachen Regel-de-Tri-Aufgaben bestehen; so wird man erfahren, daß sie Alles durch die vier Spezies nach nahe liegenden einfachen Gründen vollziehen. Die allgemeinen Sätze, welche ihren Schlüssen zu Grunde liegen, sind: doppelter Preis, doppelte Menge des Geldes — wie oft eine bestimmte Menge Waare, eben so oft der Preis oder die Geldsumme für dieselbe u. s. w. In solcher einfachen Weise, nach dem Räsonnement des gesunden Verstandes, lasse die Elementarschule die Aufgaben rechnen! Des gewaltigen Rüstzeuges, mannigfaltiger Mittel und breiter Grundlagen bedarf es zur Ausführung der einfachen Operationen nicht.

Wenn daher ein Schüler mit den vier Spezies in ganzen und gebrochenen Zahlen bekannt geworden und sein Urtheil an praktischen Aufgaben geschärft hat, so wird er durch die Anwendung jener mit Hülfe des gesunden Menschenverstandes in den gewöhnlichen Fällen des Lebens nicht in Verlegenheit gerathen. In solcher Weise werden die Aufgaben mündlich und schriftlich aufgelöset. Mündlich durch Räsonnement, schriftlich durch desgleichen mit dem Gebrauch der Ziffern. Z. B.:

Wie viel ℔ Reis erhält man für 30 Thlr., wenn 10 ℔ 2 Thlr. kosten?

Der einfacheren Ansicht wegen gewöhnt man den Schüler daran, beim Ziffernrechnen das Gleichartige unter einander zu stellen, ohne im Geringsten ihm ein Schema (eine Schablone) vorzuschreiben. Also etwa so:

2 Thlr. 10 Ct.,
30 Thlr. ?

Also für 1 Thlr. $^{10}/_{2}$ = 5 Ct.,
und für 30 × 1 Thlr. 30 × 5 = 150 Ct.

Wenn 4 Arbeiter in 9 Tagen bei täglich zwölfstündiger Arbeit 24 Thlr. verdienen, wie groß wird der Arbeitslohn von 6 Arbeitern in 12 Tagen bei zehnstündiger Arbeit sein?

	Arb.	Tag.	St.	Thlr.
	4	9	12	24
	6	12	10	?
Also:	1	9	12	$^{24}/_{4}$ = 6 Thlr.
		1	12	$^{6}/_{9}$ = $^{2}/_{3}$ Thlr.
			1	$^{2}/_{3}/_{12}$ = $^{2}/_{36}$ = $^{1}/_{18}$ Thlr.
Folglich:	6	1	1	$^{6}/_{18}$ = $^{1}/_{3}$ Thlr.
		12	1	$^{12}/_{3}$ = 4 Thlr.
			10	10 × 4 = 40 Thlr.

Daß die Aufgabe sich noch auf manche andere Weise und viel kürzer auflösen läßt, ist bekannt; wir haben hier aber die oben angewandte Darstellung gewählt, um dem Unkundigen zu zeigen, wie auch der schriftlichen Darstellung die einfachsten Schlüsse zu Grunde liegen. Die vollständigste Klarheit des Schülers in allen Operationen, die er vollzieht, ist das erste, unbedingt nothwendige Erforderniß. Fertigkeit bringt auch das Leben; aber die versäumte Einsicht selten.

Anmerkung. Die kürzeste Weise der Ausrechnung entsteht dadurch, daß man die zu machenden Operationen nur anzeigt und sie dann, da sie sich oft gegenseitig aufheben, abkürzt. Die Operationen der letzten Aufgabe stellt der Bruch dar: $\frac{24.\ 6.\ 12.\ 10}{4.\ 9.\ 12}$, in welchem die Faktoren im Zähler und Nenner in bekannter Weise gegen einander aufgehoben werden können. In solcher Bruchform läßt sich die Ausrechnung aller Aufgaben der Regel-de-Tri darstellen. Denn jede in ihnen vorkommende Zahl ist entweder ein Multiplikator oder ein Divisor. Herr Scholz (siehe unten) hat darüber ein ganzes Buch geschrieben.

10. Regeln für den methodischen Gang und die Hauptstufen des Rechenunterrichts.

Jeder bildende, methodische Unterricht verlangt einen Stufengang, nicht nur im Allgemeinen vom Leichteren zum Schwereren, sondern auch in der Art, daß das Vorhergehende das Folgende vollständig begründe *), unmittelbar zu demselben hinführe, und dadurch ein bewußtes sicheres, planmäßiges Fortschreiten entstehe. Gilt dieß irgendwo, so zumal in den mathematischen Disziplinen, welche dem Gebiet nicht des empirischen,

*) In rationellen Gegenständen enthält das Vorhergehende auch das Folgende — im Keime.

aggregatartigen, sondern des rationellen, wissenschaftlichen Erkennens angehören. Fester Zusammenhang, übersichtliche Anordnung und sichere Begründung sind also hier unerlaßliche Eigenschaften. Diese werden gefunden durch Anwendung der allgemeinen Unterrichtsgesetze auf den im Rechenunterricht zu behandelnden Stoff, d. h. die Zahl und unser (dekadisches) Zahlensystem. Von jenen abgesehen, entnehmen wir daher die näheren Bestimmungen aus der Natur des Objekts und seiner verschiedenen Theile. Natürlich kann die Vertheilung derselben auf verschiedene Stufen in mehrfacher Weise richtig angelegt werden, und wirklich weichen die besseren methodischen Leitfäden in manchen Stücken von einander ab, ohne daß sich im Allgemeinen immer mit Sicherheit angeben ließe, welche Art der Vertheilung für alle Fälle als die bessere angesehen werden müsse. Den Beweis dafür werden die später anzuführenden Lehrschriften liefern. Hier müssen wir uns daher mit einer allgemeinen Abstufung begnügen, indem wir manches Speziellere tiefer unten berühren werden.

Für alle Stufen stellen wir folgende Regeln auf:

1) Die Entwickelung der Sache, die richtige Erkenntniß, die Klarheit der Auffassung ist überall das Erste, Nächste; die Uebung das Zweite; die Anwendung das Dritte.

2) Gemäß dem Prinzip des Elementarunterrichts wird die richtige Auffassung immer auf dem Wege der Anschauung, der äußeren und inneren, gewonnen.

3) Aus der richtigen Auffassung einzelner Beispiele findet der Schüler die Regel *), das Gesetz, das durch vollkommen richtigen (präzisen) Ausdruck dargestellt wird.

4) Auf jeder folgenden Stufe wird zuerst das Neue rein für sich betrachtet; dann wird es mit dem Vorhergehenden in Verbindung gebracht, so daß sich die Uebung des Früheren auf allen Stufen wiederholt (kombinatorisch).

5) Auf jeder Stufe wird so lange verweilt, bis der Schüler Fertigkeit in der Uebung und Anwendung gewonnen hat. — Das klar Begriffene wird so lange geübt, bis es dem unteren (gedächtnißmäßigen) Gedankenlaufe übergeben ist. Die Nichtbeachtung dieses Grundsatzes bringt in den Rechenunterricht Schwanken, Unsicherheit und Freudlosigkeit. Ehe man z. B. das große Ein-mal-eins anfängt, muß auf jede Frage aus dem kleinen augenblicklich die richtige Antwort erfolgen, und so in allen Fällen. Will man Alles auf allen Stufen berücksichtigen, so ist die Abstufung ver-

---

*) „Nur aus den selbst erfahrenen oder doch klar vorgestellten und tief empfundenen einzelnen Fällen stammt der allgemeinen Regel ihre Wahrheit, Anschaulichkeit und Wirksamkeit. Wird sie von Anfang an bloß abstrakt gebildet, so wird sie aller Haltung entbehren und höchstens dazu dienen, daß man sich einbildet, von einer Sache zu wissen rc. Aber wo es die Anwendung auf besondere Verhältnisse gilt, wird sie uns im Stiche lassen.“ (Beneke.)

nichtet und ein chaotischer Zustand eingetreten. Das mit klarem Bewußtsein Erfaßte muß dem unbewußten Seelenleben übergeben werden.

6) Allenthalben wird das Rechnen mit reinen und benannten Zahlen mit dem angewandten Rechnen verbunden. Das Eine ist so nothwendig wie das Andere. Auch treiben gut geführte Rechenschüler Beides mit gleicher Lust. Wer die Liebe zur Sache in der Anwendung der Zahl auf Aepfel und Nüsse, oder in erfundenen Erzählungen, in welchen Rechenaufgaben versteckt sind, sucht, hat das Wesen der Sache nicht begriffen. Abwechselung ist gut, ja nothwendig; aber die Hauptsache bleibt die reine Durcharbeitung des Stoffes. Eben so, wer davon gehört hat, daß jeder Unterrichtsgegenstand ein religiöses oder sittliches Moment enthalte, und er suchte es in Aufgaben über biblische Geschichte (wie viel Israeliten im todten Meere ertrunken u. s. w. *) — was würde man dazu sagen? Die sittliche Kraft liegt in der Behandlung des Stoffes, und was nicht in der Sache liegt, darauf verzichtet man. Alles Gesuchte, alles Fremdartige, alles Machwerk in der Erziehung schadet.

7) Der Gebrauch der Ziffer folgt unmittelbar auf die Uebung mit reinen Zahlvorstellungen. Erst mündlich, ohne sichtbare Zeichen; dann schriftlich. Beides, also Alles, ist Denkrechnen.

8) Die Einübung des Zehnergesetzes ist überall entschieden Hauptsache. Denn unser ganzes Zählen beruht auf der Anwendung desselben, und jede anerkennenswerthe Fertigkeit besteht in der geläufigen Handhabung desselben. Fertige Kopfrechner sind hauptsächlich nur auf diesem Wege zu bilden.

9) Die angewandten Aufgaben haben vorzüglich die in dem Lande üblichen Münz-, Maaß- und Gewichtssysteme zu berücksichtigen. An den Gränzen fremder Länder oder in Handelsstädten ꝛc. zieht man auch das Fremde heran.

10) Auf vollständig genauen, deutlichen, mündlichen Ausdruck wird überall ein entscheidender Werth gelegt. Es kommt nicht nur darauf an, daß die Schüler das richtige Resultat finden, sondern

*) Ein Prediger Schmidt schließt seine Betrachtung über den Prediger Salomo so: „Siehe da gleichsam in Salomo einen subtilen Rechenmeister, der nach vielen operationibus die widersinnige und doch wahre Aequation gefunden: x = 0, welches auf Deutsch so viel gesagt ist als: Alles = Nichts, Alles ist eitel.“ — Die Arithmetik — so lehrte Curäus im Magdalenäum zu Breslau — ist nütze zum Gebet. Welchen Nutzen gewährt sie? fragte er seine Schüler. Diese antworteten: „Wenn wir beten, so beten wir zum dreieinigen Gott; die Arithmetik aber ist es, welche uns die Wörter drei und eins kennen lehrt; wir sprechen ferner von einer ersten, zweiten und dritten Person in der Gottheit — folglich ist die Arithmetik nütze zum Gebet.“
(Löschke, die religiöse Bildung der Jugend und der sittliche Zustand der Schulen im 16. Jahrhundert. Breslau, 1846, Seite 139.)

sie müssen auch den Gang der Entwickelung in reinem, geläufigem Deutsch darstellen können. Das ist viel wichtiger, als eine unendliche Fertigkeit oder das Ausrechnen ellenlanger Exempel.

11) Auf allen Stufen leite man die Schüler an, selbst solche Aufgaben zu bilden, welche dahin gehören. Will der Lehrer zurücktreten, so kann es (wie in den Schulen nach „wechselseitiger Einrichtung") bei der Einübung des bereits vollständig Begriffenen geschehen. Die Entwickelung der Sache aber muß er sich selbst vorbehalten. Wo also Helfer, Monitoren, kleine Hülfslehrer 2c. gebraucht werden sollen, geschehe es in Betreff der Erhöhung der Fertigkeit.

12) Will man den Wetteifer beleben, so geschieht es am Schluß einer Stufe. Hier ist ein Versetzen der Schüler nach den Graden der erlangten Einsicht und Fertigkeit, oder auch ein (belebendes) Streiten um die Plätze zulässig. Das Gute thun um des Guten willen, fleißig lernen um des Lernens willen, ist das Höchste; aber man fordere von Kindern nicht mehr, als Kinder leisten können! Selbst die Erwachsenen können ja bis jetzt der äußeren Impulse auch nicht entbehren, wenn ein lebendiger Gemeingeist entstehen soll.

Hieher gehören, da sie sich auf Lebenserfahrungen unter uns beziehen (!), die sechs Regeln, welche das Schulblatt für die Provinz Brandenburg (1836, viertes Heft) unter der Ueberschrift: Wie man im Rechnen schlecht unterrichten kann, mittheilt. Wir geben die Regeln ohne die Erläuterungen, da jene für sich verständlich sind. Sie sind ein Beitrag zu einem „Krebsbüchlein" für's Rechnen.

1) Wenn für das Rechnen wöchentlich vier Stunden bestimmt sind, so nimmt man die eine für die Theorie, für das Kopfrechnen die zweite, für das Tafelrechnen die beiden noch übrigen Stunden. Jede der drei Lektionen nimmt ihren besonderen Gang; das Kopfrechnen hat nichts gemein mit dem Tafelrechnen, und die Theorie achtet weder auf das Eine noch auf das Andere.

2) Bei der Theorie geht man nicht von der Anschauung aus, sondern von abstrakten Begriffen; man bedient sich auch nicht der allgemein verständlichen Ausdrücke, sondern der fremden, die so einen vornehmen Klang haben, als da sind: Dekadik, Exponent und Potenzen, homologe oder korrespondirende Glieder. Die meiste Zeit aber wendet man auf das an, was ohne praktischen Nutzen ist. — Für einen Unterricht, bei dem die Kinder nichts lernen sollen, ist daher eine ausführliche Theorie der Proportionen besonders zu empfehlen.

3) Beim Kopfrechnen sucht der Lehrer zu verhüten, daß die Kinder nicht etwa die Auflösung der Aufgabe durch Schlüsse und ein selbsterfundenes Verfahren herausbringen; man richtet das Kopfrechnen so ein, daß es im Grunde doch nur ein Rechnen mit Zif-

fern ist. — Soll der Schüler eine Zahl im Kopfe dividiren, so gewöhnen wir ihn, sich den Dividendus und den Divisor gleichsam in die Luft zu schreiben u. s. w.

4) Damit es aber doch den Schein habe, als ob der Unterricht im Kopfrechnen von ungemeinem Erfolge sei, übt man gewisse Kunststücke ein, deren Anwendung beim Kopfrechnen den Unkundigen leicht täuschen kann.

5) Beim Tafelrechnen giebt man jedem Kinde ein Rechenbuch in die Hände und läßt nach dem Verfahren, das wir nicht erklärt, sondern vorgemacht haben, jedes Kind rechnen, so weit es eben gekommen ist. Das Buch, welches die Auflösungen enthält, bleibt in unseren Händen, und wenn die Schüler eine halbe Stunde gerechnet haben, so vergleichen wir das Fazit der Schüler mit dem, welches in unserem Buche steht. Mit einem: Richtig! oder mit einem: Falsch! wird jeder leicht abgethan, und wem wir: Falsch! zurufen, der muß sehen, wie er mit dem Exempel fertig wird. Das nennen wir die Kinder zur Selbstthätigkeit anleiten; sie mögen suchen, so werden sie finden.

6) Ein besonderes wirksames Mittel, alle Fortschritte im Rechnen zu hindern, liegt in der Wahl der Beispiele, die man den Schülern aufgiebt. Vor allen Dingen wähle man recht große Zahlen, von denen die Kinder sich keine Vorstellung machen können, Benennungen, welche dem Schüler ganz fremd sind, und Sachverhältnisse, welche die Kinder nicht verstehen. — Durch diese Mittel wird man den Zweck, erfolglos zu unterrichten, in wenigen Fällen verfehlen.

Merkwürdiger Weise sind von den gangbaren Rechenbüchern mehrere so eingerichtet, daß sie diesem Zwecke vollkommen entsprechen. —

Nun stellen wir die Hauptstufen des Rechenunterrichts im Allgemeinen auf.

1) Behandlung des Zahlenraumes von eins bis zehn. — Alle sogenannten vier Spezies kommen hier bei jeder der aufeinander folgenden Zahlen 2, 3, 4 u. s. w. zur Anwendung. Hier gilt das „multum, non multa“. Ein kleines Ganze nach allen Seiten, in jeder Beziehung kennen, ist viel wichtiger, als Vielerlei in einer Beziehung. Rechnen mit reinen und benannten Zahlen, auch Anwendungen. So überall.

2) Der Zahlenraum von zehn bis zwanzig. — Einen Haltpunkt bei zwanzig machen, ist richtiger, als gleich von zehn bis hundert fortschreiten, weil die (merkwürdige) Art, unsere Zahlen zu benennen, innerhalb dieses zweiten Raumes sichtbar wird und das Zehnergesetz hier schriftlich zuerst auftritt.

3) Der Zahlenraum von zwanzig bis hundert. — Auch hier kann und soll man nicht nur die Addition und Subtraktion, son-

dern auch die Multiplikation und Division üben. Anschauung, Eigenschaften der Zahlen, Uebung und Anwendung.

4) Der Zahlenraum von hundert bis tausend, eben so:
5) Der Zahlenraum von tausend bis hunderttausend und höher hinauf. — Millionen, Billionen ꝛc. nur beispielweise zur Anerkennung des allgemeinen Gesetzes, durch alle vier Spezies hindurch.
6) Ausführliche Anwendung der vier Spezies auf größere angewandte Aufgaben. — Das sogenannte Resolviren und Reduziren in weiterem Kreise, als es früher vorkam, mit gemischten Aufgaben.
7) Die Bruchrechnung in reinen und angewandten Zahlen.
8) Praktische Aufgaben aus den sogenannten Rechnungsarten: Regel-de-Tri (einfache und zusammengesetzte, gerade und umgekehrte), Zins-, Rabatt- und anderen Rechnungen.

Weiter stellen wir den Stufengang nicht auf; denn höher hinauf braucht die Elementarschule nicht zu schreiten. Von den Verhältnissen und Proportionen haben wir daher auch nicht gesprochen. — Ueberdieß wenden auch die besseren Rechenbücher der neueren Zeit einen methodischen Lehrgang an.

11. Welches sind die Thätigkeiten des Lehrers und der Schüler bei allen Aufgaben im Allgemeinen?

Von außerordentlicher Mannigfaltigkeit sind die Operationen, welche bei der Auflösung mathematischer Aufgaben angewandt werden können. Diese Mannigfaltigkeit kommt zwar der Vielfachheit der Aufgaben selbst nicht gleich; sie ist aber doch immer sehr groß. Nichtsdestoweniger entdeckt man, als Grundlage dieser Vielheit, eine kleine, übersehbare Mehrheit von Operationen, auf welche jene Mannigfaltigkeit zurückgeführt werden kann. Schon die Alten wußten, daß dieses die vier Grundoperationen oder sogenannten Spezies seien. Wir stellen nun die Frage auf: Sollten sich die verschiedenen, äußerst mannigfaltigen oder mannigfach scheinenden Thätigkeiten, welche Lehrer und Schüler bei den Rechenoperationen, namentlich bei den praktischen Aufgaben, auszuführen haben, nicht auch, in Analogie mit den vier Grundoperationen, auf eine bestimmte, nachweisbare Anzahl von Thätigkeiten zurückführen lassen? — Es ist kein Grund vorhanden, daran zu zweifeln. Diese Thätigkeiten müssen gemeinsame Merkmale haben. Wenn wir sie aufstellen, so gewinnen wir an Uebersicht über die Sache, wir erkennen die Einheit in der Mannigfaltigkeit, und sind dadurch im Stande, die Operationen auf bestimmte Begriffe zu reduziren. Um diese Einheit zu finden, werden wir nur Acht zu geben haben, was Lehrer und Schüler bei der Auflösung der Aufgaben verrichten, welches das Geschäft beider ist und wie sie sich zu einander verhalten.

Nehmen wir zu dem Ende die erste, beste Aufgabe vor, die uns :im Aufschlagen eines Rechenbuchs in's Auge fällt.

Z. B.: „Wenn ein Schüler monatlich 18 Kreuzer Schulgeld bezahlt, ußerdem monatlich 1 Kreuzer für Dinte und für den Winter 45 Kreuzer olzgeld giebt; wie viel macht dieses zusammen im Jahre?"

Wir nehmen den gewöhnlichen Fall an, daß der Schüler die Aufabe nicht sogleich lösen könne. Denn zum Lernen dessen, was er noch icht kann, ist er in der Schule.

Was ist nun das Erste, das der Lehrer zu thun hat, nämlich der ntwickelnde, durch Fragen die Aufmerksamkeit des Schülers lenkende und yn zum Finden des Weges veranlassende Lehrer?

Natürlich ist das Erste dies, daß der Lehrer sich still die Frage voregt, welches die Ursachen sein mögen, warum der Schüler — vorausesetzt, daß die Aufgabe dem Standpunkte desselben angemessen ist — ieselbe nicht von selbst auflösen kann. Dieser Ursachen können wesentlich wei sein:

1) der Schüler versteht die Aufgabe, ihrem *Sachgehalt* nach, nicht;
2) er kann die *Beziehungen* der gesuchten Größe mit den gegebenen *nicht auffinden*.

Daraus erwächst dem Lehrer ein zwiefaches Geschäft: zuerst leitet er en Schüler zum sachlichen Verständniß der Aufgabe, und dann lehrt er hn die Beziehungen erkennen. Das Nicht-Verstehen der Aufgabe von Seiten des Schülers rührt gewöhnlich entweder von der Unklarheit eines Wortes oder von der Unkenntniß des praktischen Sachverhältnisses her. Hier müssen also Wort- und Sacherklärungen eintreten. Diese sind noch keineswegs mathematischer Art, sondern es sind meist Aufklärungen über Lebensverhältnisse, es betrifft Sachkenntnisse. In der oben genannten Aufgabe könnte es dem Schüler möglich erscheinen, daß in *jedem* halben Jahre Holzgeld bezahlt werden müßte. Dieser Irrthum würde ihn zu einer falschen Auflösung veranlassen; derselbe muß also beseitigt werden. Wenn in einer Aufgabe von Zins, Rabatt oder von anderen beliebigen, ihm nicht klaren Begriffen oder Lebensverhältnissen die Rede ist, so ist es das erste Geschäft des Lehrers, diese Unklarheit hinwegzuräumen. Dieses besteht daher in einer *sachlichen* Zergliederung der Aufgabe, der einzelnen Wörter und Sätze. Sie ist logisch-grammatischer Art. Dies ist das Erste in der Thätigkeit des Lehrers: die *logisch-grammatische* oder die *grammatisch-logische* oder *sachliche* Zergliederung der Aufgabe.

Das Zweite betrifft die Erkenntniß der Beziehungen der Aufgabe, das ist: die Erkenntniß des Verhältnisses der gesuchten Größe zu den gegebenen. Aus diesem Verhältniß entwickelt sich unmittelbar die Auffassung der zu machenden Operationen, oder die *Auflösung* der Aufgabe. Diese Beziehungen liegen in obigem Beispiel in den Wörtern: *monatlich* und *jährlich* oder *ein Jahr*.

Ohne Auffassung dieser Beziehung und der daraus hervorgehenden Erinnerung, daß ein Jahr = 12 Monaten, wird der Schüler nicht zu den Vorstellungen gelangen, wie das jährliche Schul- und Dintengeld aus dem monatlichen, und daß jenes aus diesem durch ein zwölfmaliges Setzen desselben gefunden werden kann. Diese Erkenntniß ist durch Fragen herbeizuführen. Hier geht dem Schüler gewöhnlich schon das rechte Licht auf, wenn der Lehrer nur die Beziehungswörter scharf betont, damit die Beziehungsbegriffe dadurch hervortreten.

Lehrer. Wie viel bezahlt der Schüler monatlich?
Schüler. 18 Kreuzer Schul- und 1 Kreuzer Dintengeld.
Lehrer. Wann (wie oft) bezahlt der Schüler dieses?
Schüler. Monatlich.
Lehrer. Das heißt?
Schüler. Jeden Monat.
Lehrer. Was will man wissen?
Schüler. Was im Jahre (in einem ganzen Jahre) bezahlt wird. —

Dieß wird schon hinreichen. Wo nicht, so wird fortgefahren:
Lehrer. Wie viel Monate hat ein Jahr? u. s. w.

Hier kommt es auf die Erkennung der Abhängigkeit der Zahlverhältnisse an. Die Thätigkeit des Lehrers ist also eine arithmetische. Dieses ist das Zweite.

Ob der Schüler gleich von Anfang, nach einmaligem Lesen der Aufgabe, diese Zahlenverhältnisse richtig erkenne, kann man gleich daraus ersehen, wenn man ihn die Aufgabe nochmals und zwar laut vorlesen läßt. Hebt er alsdann die Beziehungswörter durch den Accent hervor, so weiß man, daß ihm die richtige Einsicht geworden, und man kann ihn gewähren lassen. Obige Aufgabe würde er so zu lesen haben:

„Wenn ein Schüler monatlich 18 Kreuzer Schulgeld bezahlt, außerdem monatlich 1 Kreuzer für Dinte und für den Winter 45 Kreuzer Holzgeld giebt; wie viel macht dieses zusammen im Jahre?“

Ein solches accentuirte Lesen und Sprechen ist, wie im ganzen Unterricht, so in dem Unterricht der Zahlenlehre, von der bedeutendsten Förderung der Sache und giebt ein sicheres Kennzeichen ab, daß der Schüler die arithmetischen Beziehungen des Gegebenen und des Gesuchten erkannt habe. —

Bis hierher war die Hauptthätigkeit auf der Seite des Lehrers. Der Schüler wurde geleitet; er verhielt sich mehr rezeptiv. Nun hat das Geschäft des Lehrers ein Ende, oder es kehrt sich um: der Schüler wird selbstthätig, der Lehrer empfängt, wird rezeptiv, d. h. der Schüler nennt nun die Beziehungen, und die daraus sich ergebenden Vorstellungen, welche ihn zu der Auflösung führen. Dies ist die auflösende Thätigkeit des Schülers, das Räsonnement, die Auflösung. In Bezug auf obiges Beispiel spricht er:

„Da der Knabe **monatlich** 18 Kreuzer Schul- und einen Kreuzer Dintengeld, in Summa 19 Kreuzer, bezahlt, und ein Jahr aus **zwölf** Monaten besteht, so bezahlt er im ganzen Jahre **zwölfmal** 19 Kreuzer" u. s. w.

Nun bleibt nichts übrig, als die **Ausrechnung**. Dieses ist das letzte Stück der ganzen Thätigkeit; wir nennen sie die **ausrechnende** Thätigkeit. In dem Beispiele: 12 mal 19 Kreuzer = 12 mal 20 weniger 12 mal 1 Kreuzer = 240 — 12 = 228 Kreuzer. 60 Kreuzer = 1 Gulden; 228 Kreuzer also = $^{228}/_{60}$ = 3 Gulden 48 Kreuzer. 3 Gulden 48 Kreuzer + 45 Kreuzer = 3 Gulden + 1 Gulden + 33 Kreuzer = 4 Gulden 33 Kreuzer. Also bezahlt er in einem Jahre 4 Gulden 33 Kreuzer.

Analog den 4 Spezies zertheilt sich also die Thätigkeit des Lehrers und des Schülers bei der Auflösung einer Aufgabe in **vier** Theile, von welchen vorzugsweise zwei der Selbstthätigkeit des Lehrers und zwei der Selbstthätigkeit des Schülers anheimfallen. Daß aber bei jenen **und** bei diesen **beide** Theile selbstthätig sind, erkennt Jeder. Da jedoch die Thätigkeit im ersten Falle vom Lehrer, im zweiten vom Schüler ausgeht, also im ersten Falle dieser, im zweiten jener die empfängliche Seite der Thätigkeit zukehrt, so wählten wir die Ausdrücke, wie geschehen, um das Vorherrschende auf beiden Seiten bei jeder Operation zu erkennen. Sonst kann man auch sagen, daß jeder Theil fortwährend selbstthätig sei. Aber so verhält es sich ja überhaupt mit der Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit, oder der Spontaneität und Rezeptivität des Geistes. Die sogenannte Empfänglichkeit ist der Anfang der Selbstthätigkeit, ist die unterste Potenz derselben. Beide sind eigentlich nicht der Art, sondern dem Grade nach verschieden.

Zusammenfassend das Bisherige, besteht die Thätigkeit des Lehrers bei der Auflösung der arithmetischen Aufgaben in der **sachlichen** oder **logisch-grammatischen** und in der **arithmetischen** Zergliederung, und die Thätigkeit des Schülers in der **Auflösung** und in der **Ausrechnung**.

Dieses Vierfache findet sich in der Regel in jeder angewandten Aufgabe aus dem praktischen Leben. Es bildet daher die Einheit in der unendlichen Mannigfaltigkeit möglicher Beziehungen, welche sowohl in der Vielgestaltigkeit menschlicher Dinge, als in dem Reichthum mathematischer Verhältnisse ihren Grund hat. Alle möglichen Aufgaben auf eine bestimmte Anzahl von Fällen, die in keiner Beziehung eine Ausnahme zulassen, zurückzuführen, wird nicht als möglich erscheinen. Daraus geht denn abermals von neuem die Wichtigkeit der Entwickelung des Denkvermögens an arithmetischen Aufgaben hervor. Nur eine geübte Urtheilskraft wird irgend einen im Leben vorkommenden neuen Fall richtig zu würdigen wissen. Wer daher nach vorgelegten Musterbeispielen in unbegriffener Weise rechnen gelernt hat, wird durch jede Aufgabe, die sich

nicht den ihm bekannt gewordenen Schematen unterordnen läßt, in eine desperate Lage versetzt werden. Von allen Seiten zeigt es sich daher, daß kein anderes Rechnen zulässig ist, als das Denkrechnen und zwar allseitiges Denkrechnen; in subjektiver Hinsicht: Anschauen und Begreifen, Aufmerken und Ueben, Auflösen und Ausrechnen, Kopf- und Tafelrechnen; in objektiver Hinsicht: Rechnen mit reinen und benannten Zahlen und angewandtes Rechnen.

Schulbücher für den Rechenunterricht.

A. Für den Schüler.

Bücher, welche eine sachliche Auseinandersetzung der Zahlenlehre enthalten, gehören nicht in die Hand eines Elementarschülers; er würde sie, wären sie auch noch so faßlich geschrieben, nicht verstehen, sich nicht aus ihnen belehren können. Der lebendige Mund des Lehrers muß ihm die Einsicht bringen, oder vielmehr zur Entwickelung und Ergreifung der Wahrheit in der Zahl veranlassen. Aber der Stoff der Uebungen, d. h. Aufgaben mancherlei Art, in guter Anordnung, gehören in ein für den Schüler bestimmtes Rechenbuch. Allerdings wird der gewandte Lehrer gleich zu jeder Lehre die nöthigen Aufgaben zu erfinden im Stande sein; aber der Schüler soll auch still für sich, in der Schule oder zu Hause, Aufgaben verschiedener Art auflösen, um durch viele Uebungen eine genügende Fertigkeit im Rechnen sich anzueignen. Dieses gilt vorzüglich von dem schriftlichen Rechnen. Die Rechenstunden liefern ihm die Einsicht in die Sache, die Anwendung derselben, mündlich und schriftlich; die ausgedehntere Fertigkeit aber erlangt er durch anhaltenden Privatfleiß. Die Zeit ist zu kostbar, um die Aufgaben zu diktiren. Darum bringt es dem Rechnen einen ungemeinen Vortheil, wenn man ein passendes Aufgabenbuch einführt. Dasselbe soll nichts enthalten als eine reiche Sammlung zweckmäßiger Aufgaben, deren Resultate sich nur in der Hand des Lehrers befinden.

Unsere Literatur ist sehr reich an Rechenaufgaben-Büchern. Wir beschränken uns darum auf die Namhaftmachung derer, die wir nach unserem Ermessen für die uns bekannten besseren halten müssen.

1. Arithmetisches Exempelbuch für Volksschulen. Von **F. Krancke**, Lehrer am Seminar in Hannover rc. Erstes Heft: Exempel zu den vier Grundrechnungen. 29ste Auflage. 1848. (7½ Sgr.) Zweites Heft: Exempel zu den zusammengesetzten Rechnungsarten. 14te Auflage. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung, 1848. (7½ Sgr.)

Die dazu gehörigen „Antwortenhefte" werden (à 5 Sgr.) besonders verkauft.

Der Herr Verfasser hat seine ursprünglich für hannoversche Schulen bestimmten Exempelbücher für preußische Schulen, d. h. mit besonderer Anwendung der arithmetischen Maaßbestimmungen des preußischen Staates, in zwei Heften bearbeitet, unter dem Titel:

Arithmetisches Exempelbuch nach dem preußischen Münz-, Maaß- und Gewichtssystem. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung, 1847. Zwei Hefte, 13te und 7te Auflage (à 7½ Sgr.). Die Antworten dazu (à 5 Sgr.).

Recht zweckmäßige Aufgabenbücher. *)

2. Aufgaben zum Kopfrechnen für zahlreiche Knaben- und Mädchenschulen. Von **Chr. G. Scholz**. Drei Hefte. Halle, bei Anton. (à 5 Sgr.)

3. Aufgaben zum Zifferrechnen für zahlreiche Schulen und einzelne Schüler. Von **Demselben**. Ebendaselbst. Drei Hefte. Erstes Heft, vierte Auflage; zweites Heft, dritte Auflage; drittes Heft, zweite Auflage. (à 5 Sgr.)

Diese Hefte stehen in genauer Beziehung zu der nachher anzuführenden „faßlichen Anweisung" von demselben Verfasser und mit dessen „Wandtafeln zur Veranschaulichung der ersten Uebungen im Rechnen, zweite Auflage". (7½ Sgr.)

4. Exempeltafeln zum Kopfrechnen. Eine stufenmäßig geordnete Sammlung von Rechenaufgaben aus der Geschichte, Geographie, Statistik, Physik, Naturgeschichte, Geometrie und den gewöhnlichen Rechnungsarten des Lebens in 100 Exempel-Tafeln für Stadt- und Landschulen, so wie auch zum Privatgebrauch von **K. Stubba**. Bunzlau, bei Appun, 1838. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Die Schule hat diese hundert Tafeln anzuschaffen und aufkleben zu lassen. Sie enthalten Aufgaben bis zur Regel-de-Tri, mit eingeschlossen. Was ihnen einen besonderen Werth giebt, sind 1) die lehrreichen Aufgaben aus den auf dem Titel genannten Zweigen des Wissens; 2) eine Zugabe, in welcher der Verfasser an Beispielen zeigt, wie die Aufgaben zu behandeln sind. Auch der geübte Kopfrechner findet hier Manches, worauf nicht Jeder kommt. — Die Tafeln dienen, nachdem eine Art Aufgaben der Klasse erklärt ist, zur Gewinnung der Rechenfertigkeit. Sie erleichtern die Anregung des Wetteifers, das Wettrechnen. Ein vorzügliches Lehrmittel, dessen zweckmäßiger Gebrauch durch die für den

---

*) Ein literarisches Kuriosum!
Ein Mitarbeiter des ehemaligen Telegraphen von Theodor Mundt bemühte sich, aus Aufgaben, wie sie in obigen Rechenbüchern vorkommen, z. B.: 1) „Am 10. Mai 1631 zerstörte Tilly Magdeburg; er überlebte diese Grausamkeit nur 11 Monate 20 Tage; wann starb er?" 2) „290 Jahre vor diesem schrecklichen Blutbade (der Pariser Bluthochzeit) u. s. w.", den Beweis, daß Herr Krancke ein Katholikenfeind sei, und seine Rechenbücher zur Verbreitung seiner Grundsätze benutze, herauszudrehen. —
Beiläufig muß ich hier bemerken, daß es wahrscheinlich ist, daß ich oben nicht immer die neuesten Auflagen angebe.

Lehrer hinzugekommene „Anweisung", Bunzlau 1846, zwei Theile, erleichtert und erhöht worden ist.

5. Arithmetisches Exempelbuch für den Schul- und Privatgebrauch. Von **Christian Hahn**, Lehrer an der Musterschule in Frankfurt am Main. Erster und zweiter Kursus. Zweite Auflage. Frankfurt am Main, bei Sauerländer, 1832. (20 Sgr.)

Der zweite Kursus endigt mit Aufgaben über Bruchzahlen, mit einem Anhang gemischter Aufgaben. Beide Kursus sind mittel- und süddeutschen Schulen zu empfehlen, in deren Gegend die Rechnung nach Gulden und Kreuzern u. s. w. vorherrscht.

6. Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. Von **F. A. W. Diesterweg** und **P. Heuser**. Erstes Uebungsbuch. Siebenzehnte Auflage. Elberfeld, Friderichs (vormals Büschler'sche Verlagshandlung), 1848. (7 Sgr.) — Zweites Uebungsbuch. Achte Auflage. (7 Sgr.) — Drittes Uebungsbuch. Vierte Auflage. (7 Sgr.)

Erstes Uebungsbuch. Der erste Abschnitt enthält in eilf Paragraphen eine Vorbereitung zum gewöhnlichen Ziffernrechnen, das Rechnen mit Zahlbildern, d. h. mit Strichen und anderen, den Werth der Zahlen veranschaulichenden Zeichen. Unsere arabischen Ziffern sind willkührliche Zeichen. Man hätte auch andere wählen können, wie Römer und Griechen und gescheute Landleute, welche nicht rechnen gelernt haben. Daß nun auch mit anderen Zeichen vollkommen, wenn auch weniger kurz als mit unseren arabischen Ziffern, gerechnet werden könne, solche Einsicht ist dem Schüler sehr nützlich, weil er nun die verschiedenen Zahlzeichen mit einander vergleichen kann. Zugleich gewinnt man durch ein Rechnen mit natürlichen Zeichen, wie ich sie nennen möchte, den Vortheil, daß der Schüler sich an das schriftliche Rechnen auf die leichteste Weise gewöhnt, ohne zum mechanischen Verfahren verleitet zu werden, weil das Rechnen mit Zahlbildern mechanisch, d. h. ohne Nachdenken, gar nicht möglich ist. Er nimmt also den Gebrauch der Ueberlegung vom mündlichen Rechnen zum schriftlichen mit. Endlich ist dieses Rechnen ein Rechnen im Ganzen, nach allen vier Spezies, im kleinsten Raume, in der gedrängtesten Ausdehnung. Ein Kind, welches daher nur diese Vorbereitung durchgemacht hätte, würde sich im engen Leben mündlich und schriftlich zu helfen wissen. — Einer weiteren Angabe des Inhalts bedarf es nicht. Derselbe befriedigt die Bedürfnisse einer gehobenen Volksschule. Er enthält die Lehre von den geometrischen Proportionen und ihre Anwendung, ohne daß man an den Gebrauch der Proportionen gebunden wäre.

Der eigentliche Werth eines solchen Uebungsbuches ist demselben so wenig äußerlich anzusehen, als die Mühe, die es seinem Verfasser gemacht hat. Nur der Gebrauch desselben führt zur Ueberzeugung seines Werthes, seiner ermunternden Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit, oder

seiner ermüdenden Einförmigkeit und abstumpfenden Kraft. Denn darin besteht bei der Ausführung eines solchen Buches die Kunst, die Aufgaben so auszuwählen, daß sie den Geist des Schülers stets in Anspruch nehmen und ihn in der mannigfachsten Art wecken und beleben. Nur die Bücher, die Solches vermögen, werden von geistig geweckten Schülern geliebt. Wie die Aufgaben verfaßt, ausgewählt und geordnet werden, ist daher mit nichten gleichgültig. Denn es kommt nicht darauf an, daß die Schüler arbeiten, sondern darauf, daß es auf eine zweckmäßige, belebende, die Selbstthätigkeit weckende und stärkende Art geschehe. Ein diesen Anforderungen entsprechendes Aufgabenbuch zum Rechnen ist daher auch nichts weniger als eine leichte Sache.

Zweites Uebungsbuch. 1) Zusammengesetzte Verhältnisse; 2) angewandte zusammengesetzte Verhältnisse; 3) zusammengesetzte Regel-de-Tri; 4) Zinsrechnung; 5) Rabattrechnung; 6) Gesellschaftsrechnung; 7) Mischungsrechnung; 8) Kettenrechnung; 9) vom Münzwesen; 10) Münzrechnung; 11) Wechselrechnung; 12) vermischte Aufgaben; 13) in- und ausländische Geldsorten ꝛc.

Dieses Buch enthält den Uebungsstoff für Schüler von 13 — 16 Jahren, für obere Klassen der Bürgerschulen ꝛc.

Drittes Uebungsbuch. 1) Entgegengesetzte Zahlen; 2) arithmetische Verhältnisse und Proportionen; 3) arithmetische oder Unterschiedsreihen; 4) geometrische oder Theilverhältnißreihen; 5) von den Potenzen; 6) von den Quadratzahlen und Quadratwurzeln; 7) von den Kubikzahlen und Kubikwurzeln; 8) von den Logarithmen; 9) von Versetzungen, Verbindungen und Wahrscheinlichkeiten; 10) Uebungen in der praktischen Formenlehre und Geometrie in sechs Kapiteln; 11) gemeine oder Briggische Logarithmen der natürlichen Zahlen von 1 bis 10,000.

Dieses dritte Uebungsbuch enthält, wie aus dem Inhaltsverzeichniß erhellet, Fragen und Aufgaben über diejenigen Kapitel der Zahlenlehre und praktischen Formenlehre und Geometrie, deren Bearbeitung für das gewöhnliche Leben nicht absolut nothwendig ist, die aber zu umfassenderen Sachkenntnissen führen und den Geist auf die fruchtbarste Weise erregen. Aus Ueberzeugung können wir daher den Lehrern, welche für einzelne Schüler, die sich auszeichnen, zweckmäßige mathematische Uebungsaufgaben erhalten wollen, dieses Büchlein empfehlen.

Die Resultate der Aufgaben sind jedem der drei Uebungsbücher beigegeben. Den Exemplaren, welche den Schülern in die Hand gegeben werden sollen, läßt man sie nicht beibinden.

Um zugleich den praktischen Lehrer bei dem Gebrauche dieser Uebungsbücher nirgends im Stiche zu lassen oder in Verlegenheit zu setzen, weil manche der Aufgaben ihre Rücken hat, so ist zugleich im Druck erschienen:

7. **Auflösungen der Aufgaben in dem praktischen Rechenbuche für Elementar- und höhere Bürgerschulen.** Von **Diesterweg** und **Heuser.** El-

stes, zweites und drittes Uebungsbuch. Elberfeld, Friderichs (vormals Büschler'sche Verlagshandlung). Vierte, berichtigte Auflage. (15 Sgr.)

Diese Auflösungen bestehen theils in bloßen Ansätzen und Ausrechnungen, theils in solchen, mit einer kurzen Begründung verbunden. Lehrer, welche eine weitläuftigere Auflösung der schwierigeren Aufgaben wünschen, finden dieselbe in:

8. Die schwierigsten Aufgaben im ersten Uebungsbuche des Diesterweg-Heuser'schen Rechenbuches auf möglichst verschiedene Art erklärend aufgelöset. Von **C. Langenberg**. Elberfeld, Friderichs (vormals Büschler'sche Verlagsbuchhandlung), zweite Auflage, geh. (12½ Sgr.)

Manche Aufgabe ist darin sechs- und mehrfach gelöset. — Die Auflösungen der Aufgaben des zweiten und dritten Uebungsbuches sind auch erschienen. Denjenigen, welche unsere drei Uebungsbücher gebrauchen, und allen Freunden von Rechenaufgaben werden die Langenberg'schen Auflösungen sehr willkommen sein. *)

Weil unsere drei Uebungsbücher, auch selbst schon das erste, mehr enthalten, als einfache Elementar- und Mädchenschulen erfordern, mehr als diese wegen ihrer beschränkten Verhältnisse durcharbeiten können, so habe ich mit Heuser ein Rechenbüchlein herausgegeben, welches den Stoff zu den unentbehrlichsten und nothwendigsten Uebungen im Rechnen enthält:

9. Praktisches Rechenbuch für die unteren und mittleren Klassen der Elementarschulen, so wie auch für Mädchenschulen. Von **Diesterweg und Heuser**. Elberfeld, Friderichs (vormals Büschler'sche Verlagsbuchhandlung). Vierte Auflage. 1849. (118 Seiten. 5 Sgr.)

Die Zahl der seit der ersten und zweiten Auflage des Wegweisers erschienenen Rechen-Uebungsbücher ist Legio. Die meisten sind Compilationen und enthalten entweder gar keine Verbesserungen (oft sogar nur Schlimm-Verbesserungen), oder ihrer doch so wenige, daß damit ihr Erscheinen keineswegs gerechtfertigt ist. Diese Masse hemmt die Verbreitung der besseren Rechenbücher und hindert deren Verfasser, ihre Kinder möglichst zu erziehen, und möglichst wohlfeil zu liefern. Es ist ein offen-

*) Herr Langenberg hat auch ein kurioses Büchlein bei Friderichs (Büschler) unter dem Titel: „Die Todten stehen wieder auf" erscheinen lassen, welches hieher gehört. Es ist eine Anleitung, Aufgaben nach der alten „Regel falsi et fusti" aufzulösen — eine Wiederbelebung dieser alten, fast verschollenen Rechenweise. Ohne Scharfsinn ist die Sache nicht, auch nicht die Langenberg'sche Wiederbelebungsmethode. Wir machen hierdurch Liebhaber darauf aufmerksam. Das Denkvermögen der Schüler, absonderlich der Scharfsinn, wird durch versteckte, feine arithmetische Aufgaben und sinnreiche Auflösungen ganz vorzüglich geweckt, und sollte auf diese Uebungen auch in höheren Schulen, besonders in Gymnasien, mehr Werth gelegt werden, als es der Fall ist. Die schriftliche Lösung der Aufgaben durch Gleichungen nützt den Schülern weit weniger.

arer Nachtheil und obendrein eine wahre Last. Die besten der in den
:tzten Jahren erschienenen dürften sein:

10. Rechenbuch für Elementarschulen. Uebungsbuch. Vier Hefte. Neue Auflagen. Meurs, Rheinische Schulbuchhandlung. Das vierte Heft enthält die „Raumrechnung oder kleine praktische Geometrie".

Dazu gehört das „Lehrbuch" in vier Heften. Ebendaselbst. Ihr
Verfasser ist der als geschickter Rechner und Lehrer bekannte und geliebte
leider erblindete, aber dennoch mit Erfolg thätige) Seminar-Oberlehrer
Schürmann in Meurs.

11. Die unten aufgeführten Aufgaben zum Kopf- und zum Zifferrechnen von **Heutschel**.

12. Vier Hefte zum Tafelrechnen für Elementarschulen von **Ehrlich**, in sechster und fünfter Auflage. Soest, bei Nasse. (3, 3, 5 und 12½ Sgr.)

Daneben:

Kopfrechnen von **Demselben**. Ebendaselbst, 1838. Zweite Auflage. (10 Sgr.)
Aufgabeblätter dazu. Zwei Hefte. Zweite Auflage. (10 Pf., 1 Sgr.)

B. Für Lehrer.

1. Praktischer Rechenlehrer, oder methodische Anweisung zum Unterricht im Rechnen. Nach bewährten Grundsätzen 2c., von **C. G. Scholz**. Zwei Theile. Fünfte Auflage. Halle, bei Anton, 1839. (1 Thlr.)

Eine neue Bearbeitung des in vierter Auflage unter dem Titel:
„Faßliche Anweisung" 2c. erschienenen Werkes. In der Einleitung giebt
er um das deutsche Schulwesen hochverdiente Mann Rechenschaft über
ie Gründe der Umarbeitung und eine Menge praktischer Winke zu einem
ruchtbaren Thun in allem Rechnen überhaupt, wozu das Buch in vorüglichster Weise anleitet.

2. Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. Als Leitfaden beim Rechenunterricht und zur Selbstbelehrung. Von Dr. **F. A. W. Diesterweg** und **P. Heuser**. Erster Theil, bearbeitet von **Diesterweg**. Elberfeld, Friderichs (vormals Büschler'sche Verlagsbuchhandlung.) Fünfte Auflage, 1850. (1 Thlr. 5 Sgr.) Zweiter Theil, bearbeitet von **Heuser**. Ebendaselbst. Dritte Auflage, 1840. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Der erste Theil enthält eine ganz ausführliche Anleitung, einen
methodischen Leitfaden zum Unterricht im Rechnen für gute Elementarschulen, so weit dieselben nach oben gegebenen Bestimmungen geführt
werden sollen. Um nichts dahin Gehöriges wegzulassen, sind auch die
Raumberechnungen mit aufgenommen worden.

Der zweite Theil enthält in der ersten Abtheilung: 1) die Lehre
von den Verhältnissen und Proportionen; 2) zusammengesetzte Verhält-

nisse; 3) reine geometrische Proportionen; 4) angewandte geometrische Proportionen; 5) die Regel-de-Tri oder den Dreisatz; 6) die umgekehrte Regel-de-Tri; 7) die zusammengesetzte Regel-de-Tri; 8) Zinsrechnung; 9) Rabattrechnung; 10) zusammengesetzte Zins- und Rabattrechnung; 11) Gesellschafts- oder Theilungsrechnung; 12) Mischungsrechnung; 13) Anwendung derselben auf die Mischung der Metalle, besonders des Goldes und Silbers; 14) Kettenrechnung; 15) vom Münzwesen; 16) Wechselrechnung. — Die zweite Abtheilung enthält: 1) die Dezimalbrüche; 2) die entgegengesetzten Größen; 3) arithmetische Verhältnisse und Proportionen; 4) arithmetische Reihen; 5) und 6) geometrische Reihen; 7) Potenzen; 8) Ausziehen der Quadratwurzel; 9) Ausziehen der Kubikwurzel; 10) Logarithmen; 11) Versetzungen, Verbindungen ꝛc.; 12) über Maaße und Gewichte; 13) Tafel über die verschiedenen Münzsorten der vorzüglichsten Länder und Städte. — Der Verfasser geht seinen eigenthümlichen, praktischen Gang. Wem bisher die Lehre von den Potenzen, von dem Ausziehen der Wurzeln oder von den Logarithmen ꝛc. Schwierigkeit machte, und wer Mühe hatte, sich in die Sachen hineinzudenken, oder wer eine praktische, fruchtbare Behandlung der genannten Lehren für die Schule nicht kannte, dem empfehlen wir diesen zweiten Theil nachdrücklich.

Dasselbe verdient das von demselben Verfasser bei Büschler herausgegebene Kopfrechenbuch für Lehrer (zweite Auflage, 7 Sgr.) mit dem dazu gehörigen Buche für Schüler (3¼ Sgr.).

3. Theoretisch-praktische Anleitung zum Kopfrechnen. Zum Selbstunterricht für Jedermann, insbesondere für Lehrer. Von **F. Krancke**, Lehrer am Seminar in Hannover. Hannover, bei Gebrüder Hahn, zweite Auflage 1847. Auch unter dem Titel: „Hülfsbuch beim Unterricht im Kopfrechnen." Erster Theil, die theoretisch-praktische Anleitung zum Kopfrechnen enthaltend. (1 Thlr. 7½ Sgr.) — Zweiter Theil: Methodik und Exempelbuch. Für alle Länder Deutschlands, jedoch mit besonderer Rücksicht auf das Königreich Preußen. Ebendaselbst, 1838. (1 Thlr. 15 Sgr.)

In der lesenswerthen Vorrede setzt der Verfasser seine Ansichten über den Begriff und die Bedeutung des Kopfrechnens auseinander, und er sucht manche irrige Vorstellungen zu beseitigen. Der Inhalt der Schrift ist dieser:

1) Begriff des Kopfrechnens; 2) Grundregeln des Kopfrechnens; 3) Regeln über die vier Grundberechnungen mit ganzen unbenannten oder einsortigen Zahlen; 4) Regeln über das Rechnen mit mehrsortigen Zahlen, mit Ausschluß der Preisberechnungen; 5) Regeln über das Rechnen mit Brüchen; 6) Regeln über Preisberechnungen in vier Klassen; 7) Anwendung der bisher vorgetragenen Regeln auf einige besondere, im wirklichen Leben vorkommende Fälle; 8) Auflösung künstlicher (algebraischer) Exempel. Münz-, Maaß- und Gewichtsverhältnisse.

Der Verfasser theilt die Regeln für's Kopfrechnen in Grundre-
ln, von welchen abzuweichen nur in seltenen Fällen rathsam ist, und abgeleitete. Letztere sind entweder allgemeine, welchen man in n verschiedenen Fällen einer Rechnungsart folgen kann, oder beson-
re, die sich auf eigenthümliche Beschaffenheiten der Zahlen beziehen. olche Abweichungen von dem allgemeinen Wege nennt man auch Vor-
eile. Alle diese Regeln müssen, was Herr Krancke nicht genug her-
rhebt, unter Leitung vom Schüler selbst gefunden werden. Derselbe iebt folgende Grundregeln:

1) man enthalte sich durchaus aller Vorstellung einer Bezeichnung der Zahlen durch Ziffern *) (sonst entsteht ein After-Kopfrechnen);
2) man suche die Rechnung so einzurichten, daß man während derselben so wenig Zahlen zu behalten hat, als möglich (sonst geräth man leicht in Verwirrung);
3) wenn einzelne Sorten, Ordnungen oder sonstige Theile einer Zahl gefunden sind und es kommen neue hinzu, so wiederhole man die früher gefundenen Theile wieder mit (damit man dem Gedächtniß zu Hülfe komme);
4) man nehme alle Operationen erst mit den höheren, dann mit den niederen Theilen einer zusammengesetzten Zahl vor, steige also allmählig herab (denn in dieser Reihenfolge sind wir die Zahlen — mit Ausnahme der Zehner und Einer — zu denken und auszusprechen gewohnt);
5) man wähle überhaupt, wo es nur angeht, statt größerer Zahlen kleinere, nicht umgekehrt;
6) man verwandle, wo möglich, Exempel mit großen Zahlen in mehrere mit kleinen Zahlen (darin besteht zum Theil die Kunst des Kopfrechnens);
7) der Kopfrechner muß die Resultate, welche sehr häufig im Laufe der Rechnungen vorkommen, auswendig behalten.

Der zweite Theil enthält auf 78 Seiten eine kompakte Methodik des Kopfrechnens, welche über alle Seiten des Kopfrechnens ausführlichen Aufschluß ertheilt. Das Ganze ist eine reife Frucht langer Erfahrung. Dann folgt das Exempelbuch auf 320 Seiten groß Oktav.

Die ganze Schrift ist vorzüglich den Lehrern zu empfehlen, welche mit dem Wesen des Kopfrechnens nicht fertig werden können, und einer ausführlichen Anleitung, vom alten Schlendrian abzukommen, bedürfen.

4. Kopfrechenbuch zum Gebrauche des Lehrers bei den Uebungen der ersten Anfänger, von **J. C. F. Baumgarten** rc. Dritte rc. Auflage. Berlin, bei Dümmler, 1833. (15 Sgr.)

---

*) Daß man sich, besonders auf der ersten Stufe, der Versinnlichungsmittel bedient, versteht sich von selbst. Die Rechenstöcke leisten bessere Dienste als Striche und Punkte.

Dieses Buch enthält außer kurzen methodischen Anleitungen und Winken zu Anfang der Abschnitte Aufgaben zur Uebung im Kopfrechnen mit den Resultaten. Sie gehen bis über die Bruchrechnung hinaus, sind durchgängig einfach und passend und befriedigen das Bedürfniß, welches in allen (gewöhnlichen) Schulen hervortritt. Es ist gar nicht nöthig, daß einfache Land- und Stadtkinder eine außerordentliche Fertigkeit in der Lösung schwieriger Aufgaben erlangen; aber was die vorliegende Schrift giebt und bewirkt, sollte in allen Schulen auch wirklich geleistet werden. Sie stellt, wenn auch ein Minimum, doch ein durchaus genügendes, zufriedenstellendes auf, das den Kopf der Kinder erhellet, und ihnen für die Verhältnisse des Lebens eine hübsche, praktische Gewandtheit aneignet. — Will und kann der Lehrer weiter gehen, so ist ihm desselben Verfassers „Kopfrechenbuch zum Gebrauche des Lehrers bei dem Unterricht geübterer Schüler" zu empfehlen.

5. Methodisches Lehrbuch des Denkrechnens, sowohl im Kopfe, als mit Ziffern, für Volksschulen. Von **J. Heer**, Pfarrer in Matt im Kanton Glarus. Erster Theil. (1 Thlr. 15 Sgr.) Die reine Zahlenlehre enthaltend. Zürich, bei Schultheß, 1836. Zweiter Theil. Das angewandte Rechnen enthaltend. Ebendaselbst, 1837. Dritter Theil. Das Exempelbuch enthaltend. Erste Abtheilung. Ebendaselbst.

Aus den Titeln erhellet, daß das angewandte Rechnen von dem reinen ganz getrennt ist, was eben nicht zu den Vorzügen des Buches gehört. Der erste Theil enthält außer einer ausführlichen Einleitung über Wesen, Methode, Versinnlichungsmittel u. s. w. des Rechenunterrichts die vier Spezies, die Verhältnisse und Proportionen und die Brüche. Der zweite wendet diese Operationen auf benannte Zahlen, Rechnungsarten u. s. w. an. Das Exempelbuch, für Schüler bestimmt, liefert Aufgaben.

Das Auszeichnende des Ganzen, außer dem bereits Berührten: die eigenthümlichen Versinnlichungsmittel, große Tafeln mit Nullen, Rechnungsfiguren, die sich zerschneiden lassen (Stern hat sie bereits in die neue Auflage seiner Schrift aufgenommen); die Ansichten des Verfassers über das Dividiren, nebst vielen anderen Bemerkungen, die eigenthümlich und neu sind; die große Genauigkeit in allen Theilen des Werkes. Die Ausführlichkeit ist zu groß für Volksschulen; die Münzen und Maaße berücksichtigen vorzugsweise Süddeutschland und die Schweiz. Das Ganze ist eine sehr beachtenswerthe Erscheinung. Daß es zu den besten Werken über Zahlenlehr-Unterricht zu zählen sei, unterliegt keinem Zweifel.

6. Spezielle Anweisung zum Unterricht im Rechnen für Lehrer an Mädchen- und Elementar-Knabenschulen, in Verbindung mit einem Uebungsbuche bearbeitet von **C. E. Gabriel**, Lehrer am Seminar in Berlin ꝛc. Berlin, bei Schultze, 1836 (20 Sgr.). Das Uebungsbuch kostet 8¾ Sgr. Antworten zu den Aufgaben hierin 2½ Sgr.

Wie aus dem Titel schon zu entnehmen, beschränkt sich diese Schrift auf die Entwickelung des Unentbehrlichsten und Wichtigsten. Die Darstellung ist populär, klar und bestimmt, und das Uebungsbuch enthält einen weit ausreichenden Stoff zu Uebungen, im Kopfe wie auf der Tafel.

7. Anweisung zum wahren Kopf- und Denkrechnen mit Benutzung der Einertafel für Land- und niedere Stadtschulen. Von Dr. **C. Zeh**, Generalsuperintendenten ꝛc. Vierte Auflage. Rudolstadt, Hofbuchhandlung, 1836. (5 Sgr.)

Eine Anweisung zum bildenden Rechenunterricht in nuce (in einer Nuß) — auf 56 Seiten, selbst nicht ohne angewandte Aufgaben.

Nachdem wir im Vorhergehenden Schriften namhaft gemacht haben, welche die Bedürfnisse der Lehrer hinreichend zu befriedigen im Stande sind, können wir uns damit begnügen, außer der unendlichen Zahl von Rechenbüchern noch einige kurz anzuführen, deren jedes eine besondere, anerkennenswerthe Eigenthümlichkeit an sich trägt.

8. Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen für Elementarschulen. Von **C. C. v. Türk**. Vierte Auflage. Berlin, Späthen (Leipzig, Köhler), 1822. (1 Thlr. 15 Sgr.)

Leichte, anschauliche Darstellungsweise und Beschränkung auf das Wesentlichste zeichnen diese Schrift aus.

9. Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik, von **E. Tillich**. Dritte Ausgabe von **Lindner**. Leipzig, Wienbrack, 1836. (1 Thlr.)

Herr Lindner hat zu der ersten Auflage praktische Aufgaben hinzugefügt. Ursprünglich beschränkte sich die Darstellung auf die anschauliche Entwickelung reiner Zahlverhältnisse. Von Einseitigkeit ist das Buch auch jetzt noch nicht freizusprechen; aber dem besonders zu empfehlen, welcher von der Verfahrungsweise alter Rechenbücher sich nicht loslösen und das Bessere der Pestalozzi'schen Schule verarbeitet kennen lernen will. Die Trennung des angewandten Rechnens vom Rechnen mit reinen und benannten Zahlen ist nicht nachzuahmen.

10. Lehrbuch des gemeinen Rechnens, von **Fr. Kranke**. Zwei Theile. Hannover, Gebrüder Hahn, 1819 und 1821. (3 Thlr.) Und:

11. Ausführliche Anleitung zu einem zweckmäßigen Unterricht im Rechnen, vorzüglich zum Elementarunterricht, von **Demselben**. Ebendaselbst. 1824. (20 Sgr.)

12. Rechnenfibel oder Leitfaden und Exempelbuch beim Elementarunterricht im Rechnen, von **Demselben**. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung. Fünfte Auflage, 1847. (7½ Sgr.)

Der einsichtsvolle Verfasser befolgt überall richtige Grundsätze. Er stellt die Sachen so dar, daß der Lehrer selbst zum Finden angeleitet wird. Die Sätze werden nicht zuerst aufgestellt und hinterher bewiesen, sondern ihre Richtigkeit liegt gleich in der Darstellung selbst. Er zeigt den Unterschied zwischen mechanischer und geistbildender Methode, stellt die Grundsätze der Erfindungsmethode auf, leitet daraus die praktischen Regeln her und spricht über die Vertheilung des Stoffes nach den Bedürfnissen der verschiedenen Altersstufen der Schüler. Obige Schriften bilden mit den dazu gehörigen Exempelbüchern für die Schüler einen vollständigen Cyklus von Schriften über den praktischen Unterricht in der Zahlenlehre, die einer unbedingten Empfehlung werth sind.

Die „Rechnenfibel" (warum nicht Rechenfibel?) gebraucht keine (arabischen) Ziffern, sondern andere Zahlzeichen: Striche, Quadrate, Dreiecke, Punkte u. s. w. Besonders lehrreich für Lehrer kleiner Kinder.

13. Theoretisch-praktisches Lehrbuch der bürgerlichen und kaufmännischen Arithmetik in ihrem ganzen Umfange u. s. w. Zunächst zum Selbstunterricht, besonders für Lehrer. Von **Fr. Krancke**. Zweite umgearbeitete Auflage. Drei Theile. Hannover, bei Hahn, 1836. (6 Thlr. 5 Sgr.)

Eine der vollständigsten und ausführlichsten Schriften, die wir über die praktische Arithmetik oder Rechenkunst besitzen. Die Vorzüge der übrigen arithmetischen Schriften des Herrn Verfassers finden sich auch in dieser. Nur ist die Darstellung gar zu gedehnt. Mit der Hälfte der Worte hätte die Sache gründlichst entwickelt werden können. Das Werk ist besonders Geschäftsmännern zu empfehlen. Der zweite Band des dritten Theiles wird das Ganze vollenden.

14. Lehrgang des Rechenunterrichts nach geistbildenden Grundsätzen, bearbeitet von Professor **W. Stern** ꝛc. Dritte Auflage. Karlsruhe, bei Müller, 1842. (20 Sgr.)

Der Herr Verfasser verwirft für Volksschulen den Gebrauch der Verhältnisse und Proportionen und führt die gewöhnlichen Aufgaben des Dreisatzes auf den „Zweisatz" zurück. Die Sache ist recht verständig durchgeführt, und das Buch verdient besonders den Lehrern empfohlen zu werden, welche sich von dem Gebrauche der Proportionen zum Vortheil der Geistesbildung der Elementarschüler losmachen wollen. Die ganze Vorrede ist auch besonders beherzigenswerth. In die erhobene allgemeine Anklage gegen die Proportionen können wir jedoch nicht einstimmen. Aber der Grundsatz, Alles auf die Einheit, also auf den unmittelbar ersten Anfang zurückzuführen, verdient im Allgemeinen Beifall, obgleich er auch nicht zu weit ausgedehnt werden darf. Die Reihe der jedes Mal zu durchlaufenden Stücke wird sonst zu groß. Es ist genug, wenn der Schüler die Fähigkeit besitzt, abgeleitete Sätze auf die sie begründenden zurückzuführen; es auch in jedem einzelnen Falle

irklich zu thun, ist zu weitläuftig. Die dritte Auflage ist eine verbes-
:te und vermehrte; es ist ein besonderes Aufgaben-Büchlein zum schrift-
hen Rechnen hinzugekommen.

15. Hundert Rechenaufgaben, elementarisch gelöset. Zum Gebrauch in Volksschulen und zur Selbstunterweisung für angehende Lehrer bearbeitet von G. Hentschel, Lehrer am Seminar in Weißenfels. Weißenfels, bei Meusel, 1837. (7½ Sgr.)

Der Verfasser will durch diese Aufgaben aus der Regel-de-Tri diese
'egel von den Proportionen losmachen, d. h. zur Verdrängung der letz-
ren aus gewöhnlichen Schulen beitragen. Die Aufgaben sind für das
)enk-, nicht für das Regelrechnen bestimmt. Der Verfasser unter-
heidet so:

Rechnen

Denkrechnen — Regelrechnen

Kopfrechnen Tafelrechnen — Kopfrechnen Tafelrechnen.

Seine Aufgaben können und sollen daher im Kopf und auf der Tafel
jerechnet werden; nur nicht nach Regeln und Formeln. Sämmtliche
Aufgaben sind gut gewählt und bildend aufgelöst; meist durch Reduktion
auf die Einheit. Sie können als Muster aufgestellt werden.

16. Die gemeinen Brüche. Anweisung zur leichten und gründlichen Erlernung der Bruchrechnungen. Zunächst als Vorbereitungs- und Wiederholungsschrift für seine Schüler bearbeitet von A. Stubba, Lehrer am Seminar in Bunzlau. Bunzlau, bei Appun, 1837. (22½ Sgr.)

210 Seiten, also sehr ausführlich, für reife Schüler, Seminarprä-
paranden, nicht für Anfänger. Außer den Bruchrechnungen enthält der
erste Abschnitt die wichtigsten Sätze über die Theilbarkeit der Zahlen, der
letzte Abschnitt Proben und Vortheile bei den vier Spezies in ganzen
Zahlen. Das Buch enthält mehr als 2000 berechnete Beispiele, ist über-
haupt mit großem Fleiße gearbeitet. Eine Kleinigkeit, die aber auch an-
derwärts vorkommt, ist uns aufgefallen, nämlich die, daß der Herr Ver-
fasser sagt: 2 mal, 3 mal, 9 mal so klein. Der Ausdruck ist falsch.
Denn was heißt: 1 mal so klein? Ohne diesen Begriff aber fehlt
jenen die Basis.

17. Wand- und Handrechentafeln, zur Uebung der vier Grundrechnungsarten in gleich- und ungleich-benannten Zahlen. Auflösungsbüchlein dazu, von J. G. L. Greßler. Zweite Auflage. Sondershausen, bei Eupel, 1837. (10 Sgr.)

Aehnliche Tafeln besaßen wir früher von Happich und Decker,
die, besonders die des letzteren, noch sehr brauchbar sind. An diese reihen
sich die von Greßler würdig an. Man reicht mit diesen Tafeln sehr
weit, indem sie eine fast unerschöpfliche Menge von Aufgaben andeuten.

Um dem, dergleichen nicht kennenden Lehrer eine Andeutung von ihrer Einrichtung zu geben, müssen sie sich eine Menge von Zahlen, durch Ziffern dargestellt, auf eine Tafel groß geschrieben und mit Buchstaben bezeichnet, denken. Jeder Schüler hat diese Tafel, im Kleinen nachgebildet, neben sich, auf der zugleich die Operationen, die ausgeführt werden sollen, angedeutet sind. Bezeichnen z. B. a und b zwei Zahlen, so sagt a+b dem Schüler, daß er sie addiren soll. Es sind Kombinationsaufgaben. — Der Mangel all' dieser Tafeln ist der, daß sie nur zur Fertigkeit im Ausrechnen Anleitung geben; denn immer ist schon angezeigt, was geschehen soll. Die wesentliche Bildung des Rechenunterrichts besteht aber darin, daß der Schüler aus den Aufgaben selbstthätig findet, was zu thun ist. Darum können solche Hand- und Wandrechentafeln die Aufgaben-Bücher nicht ersetzen. Wo aber die Schüler zu arm sind, um dergleichen anzuschaffen, auch die Schulkasse keine Mittel besitzt, da sind jene ein Surrogat. Sie geben möglichst viel (nämlich Anregung zu äußerer Fertigkeit) im kleinsten Raume; aber freilich die Fülle des Geistes und des Lebens läßt sich nicht in einen Punkt, auch nicht auf einen Quadratfuß zusammendrängen.

Jeden Falls aber sind solche tabellarische Aufgabensammlungen für Schulen zu empfehlen, in welchen ein Aufgabenbuch eingeführt ist, welches nicht Gelegenheit genug verschafft zur Erlangung der nothwendigen Fertigkeit im Ziffernrechnen. Zu diesem Zwecke verdienen vor den ihnen ähnlichen Hülfsmitteln genannt zu werden:

18. **Dyckerhoff:** 2000 Aufgaben für die vier Spezies in unbenannten Zahlen, fortschreitend vom Leichteren zum Schwereren. Eine Handtafel zur Selbstbeschäftigung der Schüler in Schule und Haus. Essen, bei G. D. Bädeker. (2½ Sgr., in Parthien 1¾ Sgr.)

19. **Derselbe:** 1500 Aufgaben für die Resolution, Reduktion und die vier Spezies in benannten ganzen Zahlen Ein Handtäfelchen zur Selbstbeschäftigung der Schüler in Schule und Haus. Ebendaselbst. (1¼ Sgr., in Parthien 1 Sgr.)

20. **Derselbe:** 1800 Rechenaufgaben für die vier Spezies in Brüchen. Ebendaselbst. (1¾ Sgr., in Parthien 1¼ Sgr.)

Diese drei Handtäfelchen leisten, was sie versprechen, auf sehr sinnreiche Weise, und der Schüler findet sich bald in ihren Gebrauch. Zu jedem gehört ein Antwortenbüchlein, die natürlich weit mehr Raum einnehmen, als die Büchlein, deren Appendix sie sind. Sie kosten Nro. 1: 5 Sgr., Nro. 2: 5 Sgr., Nro. 3: 5 Sgr.

Was diese Lehrmittel leisten und nicht leisten, ist oben angegeben. Sie schreiben dem Schüler die vorzunehmenden Operationen vor, sie fördern seine Festigkeit in der Ausrechnung; sie beziehen sich objektiv auf die nothwendige oder in ihrem Wesen begründete Abhängigkeit der Zahlen von einander. Der anderen Seite des Zahlunterrichts: Uebung in der Erkenntniß der zufälligen Abhängigkeit der

zahlen von einander zu erwirken, dienen sie nicht. Diese zufällige Abhängigkeit herrscht bekanntlich in den einzelnen Aufgaben aus dem Gebiete des praktischen Lebens. Dort sind die Operationen, welche vorzunehmen sind, gegeben, hier sind sie zu finden. Dort kommt es auf die Fertigkeit in der Ausrechnung an, hier auf die Erkenntniß der Art der Abhängigkeit der gesuchten Zahl von den gegebenen und der Folge der vorzunehmenden Operationen, um die gesuchte Zahl aus den gegebenen zu finden. Jene Uebungen werden vorausgesetzt, wenn man zu diesen fortschreitet, und hier kann man sich der wirklichen Ausrechnung oft enthalten, wenn man weiß, daß die Schüler die nöthige Fertigkeit in der Ausrechnung bereits erlangt haben. — Einsicht in die Verschiedenheit der Zwecke und Mittel nützt immer.

21. Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und praktischen Arithmetik, so wie in dem algebraischen Schrift- und Kopfrechnen, nebst Beispielen, Formeln und Aufgaben für höhere Bürgerschulen, Gymnasien und Seminarien. Von **F. A. W. Diesterweg**. Bonn, bei E. Weber, 1823. Drei Theile. (1 Thlr.)

Erster Theil: Theorie der Arithmetik; zweiter Theil: Praxis der Arithmetik; dritter Theil: Algebra.

In dem Vorworte werden folgende Rathschläge ertheilt:

1) Vor der symbolischen Darstellung mache man die Schüler mit den zu bezeichnenden Begriffen bekannt. Erst die Sache, dann das Zeichen;
2) die durch Symbolik dargestellte Wahrheit lasse man gleich wieder in die gewöhnliche Wortsprache übertragen;
3) von den einzelnen, konkreten Fällen steige man zu allgemeinen Begriffen und Bezeichnungen auf;
4) der Schüler bilde zu jeder gefundenen Regel und allgemeinen Formel Beispiele und Aufgaben!

Hieraus, wie aus dem Titel, erhellet, daß diese Schrift nicht für Elementarschulen bestimmt ist. Sie will zu einer allgemeinen, wissenschaftlichen Erkenntniß der Zahlgesetze Anleitung geben, und dieses auf heuristischem Wege. Sie umfaßt das praktische Rechnen, die allgemeine Arithmetik und die Algebra, das sogenannte algebraische Kopfrechnen mit inbegriffen.

Da das, aus der Pestalozzi'schen Schule stammende elementarische algebraische Kopfrechnen (früher, wie bei l'Lhuilier, hieß es: Auflösung durch Raisonnement) treffliche Denkübungen veranlaßt, die Auflösung algebraischer Aufgaben (die Lehrer mögen darüber nachdenken, worin der spezifische Unterschied zwischen arithmetischen und algebraischen Aufgaben und Rechnungen besteht — nur nicht mit Antworten kommen, wie die in einem noch nicht allzulange erschienenen Buche: „die Algebra ist die Allrechnung") überhaupt, besonders durch Verstandesschlüsse, den Scharfsinn auf unvergleichliche Weise bildet

und innerlichst die Lust zur Mathematik nährt, so machen wir noch auf einige vorzügliche Lehrmittel aufmerksam:

22. Sammlung von algebraischen Aufgaben, verbunden mit einer Anleitung zur Auflösung derselben durch Verstandesschlüsse. Für Volksschulen und ihre Lehrer bearbeitet von **A. Stubba** u. s. w. Dritte Auflage. Sorau und Bunzlau, bei Jülien, 1848. ($17\frac{1}{2}$ Bogen. $22\frac{1}{2}$ Sgr.)

Diese Sammlung enthält Aufgaben des ersten Grades. Die meisten sind aufgelöset; die nicht aufgelöseten werden in ähnlicher Weise, wie andere vorangegangene, gelöset. Der letzte Abschnitt enthält Aufgaben zur Selbstübung. Jede tüchtige Schule hat einzelne Schüler, welche hier und da mit dergleichen Aufgaben traktirt (= festlich bewirthet) werden sollten.

23. Stufenmäßig geordnete algebraische Aufgaben des ersten Grades mit einer und mit mehreren unbekannten Größen, durch in Worte gefaßte Schlüsse und durch Gleichungen auf möglichst verschiedene Weise aufgelös't von **F. Huffschmidt** rc. Essen, bei G. D. Bädeker, 1841. ($22\frac{1}{2}$ Sgr.)

Das Buch ist zum Gebrauch in (gehobenen) Schulen, und für Freunde des Denkrechnens zum Selbstunterricht und zur geistbildenden Unterhaltung bestimmt. Es erfüllt seinen Zweck. Man halte sich aber an die Auflösungen durch Verstandesschlüsse!

Die schriftlichen Gleichungen sind für Mathematiker.

24. Grundriß der Elementar-Arithmetik und algebraisches Kopfrechnen, von **S. E. Baltrusch**. Berlin, bei Veit rc., 1836. (480 Seiten 1 Thlr. 10 Sgr.)

Der erste Theil, die Arithmetik, ist nicht empfehlenswerth. Die Darstellung ist weitschweifig, unpraktisch; das praktische Rechnen fehlt ganz. Der zweite Theil dagegen ist ein Magazin von sinnreichen Aufgaben und eben so sinnreichen Auflösungen, eine wahre Fundgrube für Freunde des algebraischen Kopfrechnens. Kommen auch — was kein Tadel ist — die besten Aufgaben von Uflaker und Meier Hirsch hier wieder vor, so ist das Bekannte doch meist in neuer Weise behandelt. Daß der Verfasser die Aufgaben meist durch Verhältnisse und Proportionen löset, dieses hat ihn manchmal von freierer Bewegung abgehalten. Da viele Auflösungen Kenntnisse aus der Naturlehre voraussetzen, so ist das ganze Buch nur reiferen Lehrern zu empfehlen.

Dasselbe Urtheil gilt auch von dem im Jahr 1847 erschienenen Werke desselben Verfassers: „Das Kopf- und Zifferrechnen, theoretisch und praktisch nach der Methode vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Königsberg, bei Bornträger.“ (550 Seiten.)

25. Unterhaltende Verstandesübungen aus dem Gebiete der mathematischen Analysis. Schulmännern, Eltern und Erziehern gewidmet von **L. Sachs**, königl. Regierungs-Bauinspektor in Berlin. Berlin, bei Förstner, 1836 und 1837. (Bis jetzt fünf Hefte à 10 Sgr.)

Wenn der Herr Verfasser, der unter anderen durch die Auflösungen der Aufgaben von Meier Hirsch und durch ein größeres treffliches Werk über die reine und angewandte Mathematik, Berlin, 1835, drei Bände, 11 Thlr., sehr vortheilhaft bekannt ist, in der Vorrede zum ersten Hefte sagt, „daß das Kopfrechnen keine eigentliche Verstandesübung sei, indem hierbei lediglich das Gedächtniß in Anspruch genommen werde", so wird ihm kein Kenner beistimmen, aber zugeben, daß durch Aufgaben, wie er sie in den vorliegenden Heften liefert, der mathematische Scharfsinn ausnehmend entwickelt werde. Diese Aufgaben werden sonst in der Regel durch Analysis schriftlich gelöset. Der Verfasser entwickelt sie aber durch sokratische Gespräche. Die Aufgaben enthalten zum kleineren Theil bekannte Sätze, größtentheils merkwürdige Eigenschaften der Zahlen und interessante Fälle mancherlei Art, die, des Reizes wegen, zum Theil in der Form von Kunststücken, vorgetragen werden. Das erste Heft ist für Kinder von 6 bis 10, das folgende für Kinder von 10 bis 12 u. s. f., das letzte für Schüler über 16 Jahre bestimmt. Alle eignen sich nicht zum Schul-, sondern zum Privatgebrauche mit geweckten und zu weckenden Kindern. Solche arithmetisch-algebraische Spekulationen haben für Solche, die einmal dafür gewonnen sind, einen hohen, fast magischen Reiz. Endlich nennen wir noch die 83 Aufgaben und deren Auflösungen, welche in des Verfassers Buch: „Gemeinnütziges Rechenbuch u. s. w., Berlin, bei Rücker, 1822, zweite Auflage", vorkommen, als ein Muster von Faßlichkeit.

26. Arithmetische Unterhaltungen, bestehend in einer systematisch geordneten Sammlung von mehr als 900 algebraischen Aufgaben, verbunden mit einer Anleitung, diese Aufgaben mittelst der einfachsten Regeln der Arithmetik zu lösen. Ein Hülfsbuch zur Uebung der Urtheilskraft rc. Von Dr. E. E. **Unger** rc. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Erfurt, Keyser'sche Buchhandlung, 1838. (268 Seiten. 1 Thlr.)

Diese „Unterhaltungen" setzen Fertigkeit im Rechnen voraus; sie sind für Geförderte, die an Verstandesoperationen mit Zahlen Freude haben, diesen aber in hohem Grade zu empfehlen. Der Verfasser giebt eine Menge scharfsinniger Lösungen.

27. Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra. Für Gymnasien, höhere Bürgerschulen und Gewerbschulen. Von **E. Heis**, Oberlehrer in Aachen. Vierte Auflage. Köln, 1847, Dü Mont-Schauberg.

Eine vorzügliche Sammlung — für höhere Schulen.

28. Sammlung von Beispielen, Formeln und Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra von **M. Hirsch**. Siebente Auflage. Berlin, 1847, Duncker rc. (20½ Bogen. 1⅓ Thlr.)

Die Anzeige dieses alten und berühmten Buches darf auch hier nicht fehlen. Auflösungen dieser lehrreichen, meist trefflich ersonnenen Aufgaben existiren von Sachs, wie vorher schon angegeben wurde.

29. Praktische Anleitung zur Buchstabenrechnung und Algebra für Elementar- und höhere Bürgerschulen, zugleich ein belehrendes Uebungsbuch zum Selbstunterricht, von P. Heuser. Elberfeld, 1846, Friderichs (Büschler). (170 Seiten. 12 Sgr.)

30. Auflösungen der Aufgaben ꝛc. Von Demselben. Ebendaselbst. (109 Seiten. 6 Sgr.)

Der Inhalt der ersten Schrift geht nicht so hoch, wie der der Sammlung von M. Hirsch, liefert aber einen großen Reichthum von zum Theil neuen Aufgaben. Die Aufgaben sind in der zweiten Schrift nicht durch Verstandesschlüsse, sondern schriftlich, durch Gleichungen, gelöset.

31. Die Arithmetik und Algebra für den Schul- und Selbstunterricht bearbeitet von K. Koppe, Professor am Gymnasium zu Soest. Zweite, umgearbeitete Auflage. Essen, 1849, Bädeker. (Brosch. 302 Seiten. 27 Sgr.)

Dieses ist eins der besseren Lehrbücher der neueren Zeit — für Gymnasien.

Die neuesten elementarischen Schriften über Zahlenlehre und Rechenunterricht.

Die neuesten Auflagen der oben genannten Schriften haben wir nach Möglichkeit verzeichnet. Manche Notiz wird uns entgangen sein. Was liegt auch daran, ob man meint, ein Buch, welches in zwölf Auflagen erschienen ist, habe ihrer erst zehn erlebt? — Viele von obigen Schriften gehören also auch zu den neuesten.

Aber hier wollen wir noch einige der, wie man zu sagen pflegt, funkelnagelneuesten verzeichnen. Es giebt Lehrer, welche es lieben, das Neueste zu kennen. Zu diesem Neuesten rechnen wir eben die Rechenbücher, welche den von Grube ausgegangenen Anstoß benutzen. Auf die Aufzählung alles Neuen kann man sich gar nicht einlassen. Ueber keinen Elementarlehrgegenstand erscheinen mehr Bücher, als über das Rechnen. Man schaue in den Meßkatalog oder in den „pädagogischen Jahresbericht von Nacke“, man erstaunt über den Reichthum. In der dritten Auflage dieses Buches nannte ich ihn eine Sündfluth, in dem doppelten Sinne des Wortes: Reichthum oder Ueberfluß und Verderben bringend.

32. Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Ein pädagogischer Versuch zur Lösung der Frage: Wie wirkt der Rechenunterricht sittliche Bildung? Von A. W. Grube. Berlin, bei Enslin, 1843. (186 Seiten. 15 Sgr.)

Der Verfasser gehört zu den pädagogischen Reformern. Er verwirft die subjektive, verlangt objektive Methode, organische Entwickelung. Er

polemisirt in der sehr lesenswerthen Einleitung gegen Scholz, Diesterweg und Heuser und andere Verfasser neuer Rechenbücher. Er wirft diesen allzugroße Zersplitterung des Stoffes vor, verwirft die getrennten Uebungen nach den vier Spezies, wenigstens für den Elementarunterricht von sechs bis zehn Jahren, stellt an derselben Zahl alle möglichen Uebungen (Einsehen, Ueben, Anwenden) an und sucht in dem Fortschritt eine immer reichere Entfaltung. Die Schrift verdient folglich alle Aufmerksamkeit. Sie scheint einen Fortschritt in der Methode des Rechenunterrichts einzuleiten. Die Einleitung allein macht sie empfehlenswerth. Der Verfasser setzt darin den psychologischen Prozeß der Anschauung rc. auseinander und weiset mit Anschließung an die Gedanken des trefflichen Weiß in dessen oben angezeigtem Werke nach, wie und in wiefern der Hauptzweck der Schule: sittliche Bildung — auch durch den Rechenunterricht an und für sich erreicht werde. Sollte das nicht lehrreich sein? Für viele Leser sind es durchaus neue Gedanken. An diesem einen Beispiele kann der, der es noch nicht wissen sollte, lernen, wie eitel es ist, in irgend einer Beziehung an einen letzten Abschluß zu glauben. In keinem Unterrichtsgegenstande meinte man so auf dem Reinen zu sein, als im Rechenunterricht. Und am nächsten Tage schon tritt Einer mit begründeten Reformvorschlägen auf. Was hilft nun alles Abschließen? Wer kann heut zu Tage noch abschließen? Darum fortgehende Entwickelung in jeder Beziehung ohne alle Ausnahme! Freudig bekenne man sich zu diesem Grundsatze! Es hilft Alles nichts. Will man nicht versteinern, bei lebendigem Leibe geistig sterben — so muß man. Darum voran! Herrn Grube unsern Dank! —

Die Aussicht zu einem Fortschritte verdient noch eine allgemeinere Ansicht, um so mehr, als derselbe bereits in Schriften vorliegt.

Das alte Rechnen war Regelrechnen, abstraktes Rechnen, nach Regeln, aus dem Gegenstand abstrahirt, die Methode war die abstrakt-objektive.

Da erschien Pestalozzi mit seinen Forschungen nach der Natur des zu bildenden Menschen. Er stellte als obersten Gesichtspunkt die Berücksichtigung des Subjekts auf, die Bildung der formalen Kraft. Die Methode wurde die subjektive, die formal-subjektive — ein unendlicher Fortschritt.

Aber die Scheu vor jenem Extrem trieb zu einem neuen, dem entgegengesetzten. Man zerspliß den einen Gegenstand in eine solche Menge von Uebungen, daß die Einheit des Objekts darüber verloren ging.

Und zugleich überwand man die abstrakte Weise nicht ganz. Zum abstrakten Regelwesen gehört die Aufstellung aller allgemeinen Operationen, welchen die Zahlen unterworfen werden, die sogenannten vier Spezies; ferner gehört dahin die Vertheilung der Aufgaben unter die Rubriken: Proportionsrechnung, Regel-de-Tri, einfache Regel-de-Tri, zusammengesetzte u. s. w. Man sucht nicht die Eigenschaften der Zahlen,

wie es der Elementarunterricht verlangt, auf, sondern alle Zahlen werden derselben (abstrakten) Operation unterworfen, es entsteht statt der Vielseitigkeit Einseitigkeit, und was zusammengehört und aus einander folgt, wird zerrissen. Der Schüler weiß zum Voraus: die Aufgabe gehört zu der und der Kategorie, wird also so und so aufgelöset. Beides ist also, wenigstens auf der untersten Stufe, dem eigentlichen Elementarunterricht, verwerflich.

Die subjektive Methode muß mit der objektiven zu einem Ganzen, einer Einheit, zur konkret-objektiven *) verschmolzen werden.

Tillich und Kawerau trennten das reine Rechnen vom angewandten, Harnisch, Scholz, Diesterweg und Heuser und Andere vertheilten den Stoff nach den vier Spezies, der Regel-de-Tri u. s. w., Krancke schied Kopfrechnen vom schriftlichen u. s. w., das Alles verwirft die Elementarmethode; sie verlangt nicht bloß, was Alle wollen, anschaulichen, veranschaulichenden Unterricht, sondern zuoberst allseitige Betrachtung der Zahlen und Einheit alles Rechnens. Also auch nicht Trennung der vier Spezies, nicht Andeutung der Rechenregeln. Eine Zahl, von der Eins an, wird nach der anderen betrachtet, alle Eigenschaften derselben werden aufgesucht, sie wird mit den vorhergehenden verglichen und gemessen, auf jeder folgenden Stufe entfaltet sich ein immer größerer Reichthum, der Fortschritt liegt in der Sache selbst.

Z. B. an der Zahl 9 werden alle Operationen vollzogen.

$9 = 9 . 1 = 4 . 2 + 1 = 3 . 3 = 2 . 4 + 1 = 5 + 4 = 6 + 3$
$= 7 + 2 = 8 + 1.$

Folglich $9 = 8 + 1 = 7 + 2$ 2c.
Folglich $1 = \frac{1}{9} . 9 , 2 = \frac{2}{9} . 9$ 2c.
Folglich $1 : 9 = 9 , 2 : 9 = 4$, Rest 1 2c.

Nun Anwendungen mit der Zahl 9.

So durch alle Zahlen hindurch bis 100.

Konkret-objektive Methode, organischer Fortschritt.

Das Buch von Grube werde von denen, welche neue Rechenbücher schreiben wollen, vorzüglich beachtet. Es scheint einen wesentlichen Fortschritt zu begründen. Der Lehrer geht dem Schüler nicht voran, damit dieser ihm folge; der Fortschritt liegt in der Sache, dem Objekt. Nicht

---

*) Eines in dieser, wie wir sie genannt, konkret-objektiven Methode gearbeiteten Buches müssen wir wenigstens in einer Note gedenken. Wir würden seiner im Texte Erwähnung thun, wenn es erfüllte, was es verspricht.

Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen als Grundlage eines zweckmäßigen Rechenunterrichts überhaupt 2c. Von Dr. C. G. Unger. Erfurt 1841, Keyser. (360 Seiten.)

Es fehlt sehr viel, daß es eine vollständige Anleitung zum Kopfrechnen enthalte; aber die Art der Behandlung allgemeiner Eigenschaften der Zahlen und der Lösung der Aufgaben ist ganz vorzüglich. Als ein Werk, aus dem man Sachkenntniß schöpfen kann, ist es in vorzüglichem Grade zu empfehlen.

Klassifizirung der Rechenaufgaben nach Rubriken *), was auch schon Hentschel in den oben angeführten Aufgaben vermieden hat. Natürlich stellt man später die Operationen im Zusammenhang auf, namentlich gilt dies für das schriftliche Rechnen; auch ist es sachgemäß, Aufgaben aus demselben Gebiete, z. B. die der Zinsrechnung, zusammenzustellen, weil sie der Sache nach zusammengehören. Alle Entwickelung unmittelbar aus der Natur der einzelnen Aufgabe heraus, stets konkrete Auflösungen, niemals, wie oben in den allgemein-didaktischen Regeln schon gefordert wurde, Ableitung eines Resultats durch allgemeine Operationen.

„Organische Gliederung des Rechenstoffs aus dem Wesen der Zahl heraus, wo das arithmetische Objekt, nicht die Operation und Regel das Eintheilungsprinzip abgiebt!"

In dem Zahlenraum von 1 bis 100, auf dessen genauester Kenntniß alles folgende Rechnen basirt, „muß jede Zahl nach ihren verschiedenen Bestandtheilen klar vor der Seele des Schülers stehen; aus der allseitigen Anschauung der einzelnen Zahlen müssen die Operationen der Spezies von selbst hervorgehen, und selbst die angewandten Aufgaben nur dazu dienen, die Vorstellung der reinen Zahl desto mehr zu befestigen; dabei müssen die einzelnen Stufen in einem solchen organischen Zusammenhange stehen, daß die eine sich in der andern wieder und reicher entfaltet".

Wer diese Ansichten nicht versteht oder nicht erwägen mag; noch mehr, wer nicht einmal mit den didaktischen Regeln für jeden Unterricht bekannt ist; wer nur einzelne, kleine und unbedeutende Veränderungen, die mehr oder weniger zur Manier gehören, anzubringen weiß: der thue lieber alles Andere, als daß er sich die undankbare und nachtheilige Mühe nimmt, die ungeheuere Zahl der Rechenbücher durch ein neues zu vermehren. Diese Masse hindert das Aufkommen der besten, und damit die Möglichkeit, ein Buch von guter Anlage sorgfältig zu erziehen und zu vervollkommnen.

---

*) Die nach Basedow und Rees benannten Rechnungsregeln, durch welche Aufgaben der sogenannten regula multiplex, d. h. solche, in welchen die gesuchte Größe von mehreren Verhältnissen abhängig ist, berechnet werden, gehören zu den veralteten Schablonen. Der Lehrer, welcher die Schüler denkend rechnen lehrt, d. h. derjenige, welcher die Schüler anleitet, das Gesuchte aus dem begriffenen Wesen der Aufgabe abzuleiten, bedarf solcher Krücken nicht. Damit ist natürlich nicht gesagt, daß alle Kenntniß der Rechenregeln oder leichter (meinetwegen) mechanischer Verfahrungsweisen verworfen werden (ein von Hrn. Dr. Unger vertheidigtes Extrem, nämlich das Extrem der Unterrichtszustände, in welchen man nichts als unbegriffenes Regelrechnen kannte), versteht sich von selbst. Unwillkürlich merkt sich der denkende Mensch das allgemeine Verfahren, welchem Aufgaben einer Art unterworfen sind, d. h. die Regel. Warum auch nicht? Und warum sollte er sie nicht gebrauchen? Warum dem Schüler verbieten, sie zu finden und anzuwenden? Aber sie müssen das Resultat eigenen Nachdenkens sein.

33. Methodischer Leitfaden für den Unterricht im Rechnen in den untern Klassen der Gymnasien und höhern Bürgerschulen. Nebst einer Beispielsammlung. Ausgearbeitet von **K. Koppe**, Professor am Gymnasium in Soest. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Essen, bei Bädeker, 1850. (Brosch. 216 Seiten. 16 Sgr.)

Dieses Buch ist nach folgenden Grundsätzen gearbeitet:

1) es soll Leitfaden und Uebungsbuch zugleich sein — Grammatik und Lesebuch;
2) jeder der beiden Lehrgänge, in die es zerfällt, enthält die sämmtlichen Lehren des Rechenunterrichts, aber in anderer Behandlungsweise; in dem ersten werden nur Beispiele gerechnet, zur Anschauung und Behandlung konkreter Fälle, ohne allgemeine Sätze und Prinzipien (nach Tillich); im zweiten werden aus Beispielen die allgemeinen Gesetze und Regeln entwickelt und angewandt (nach Ohm);
3) das Rechnen mit reinen und benannten Zahlen, Kopf- und Tafelrechnen ist mit einander zu verbinden; letzterem dient die angehängte Beispielsammlung.

Das Planmäßige und Methodische dieser Behandlungsweise erhellet von selbst.

Das Buch ist nicht für die ersten Anfänger, es setzt den Elementar-Kursus voraus, es beginnt ungefähr mit dem Standpunkte der Sexta eines Gymnasiums.

Es ist ein sehr zweckmäßiges Buch und den auf dem Titel genannten Anstalten sehr zu empfehlen. Es beweiset, daß die Früchte der Elementarmethode allmählig in die höheren Schulen eindringen. Wir Elementarlehrer verlangen zwar von unsern Schülern einen höheren Grad selbstständiger, freier Thätigkeit, als das vorliegende Buch; aber es begründet in Betracht der bisher in den Gymnasien herrschend gewesenen und leider Gottes noch herrschenden Methode des Dozirens, einen wesentlichen Fortschritt.

34. Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Verfaßt mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- und Zifferrechnens von **E. Hentschel**, Seminarlehrer in Weißenfels. Erster Theil: Die Grundrechnungen in ganzen Zahlen, nebst der Regel-de-Tri. Weißenfels, bei Meusel. (184 Seiten. 16¼ Sgr.) Zweiter Theil: Die Brüche rc. Zweite Auflage. (264 Seiten.)

Dazu: 1) Aufgaben zum Kopfrechnen, erstes Heft. (88 Seiten. 10 Sgr.); 2) Aufgaben zum Zifferrechnen, erstes Heft, erste und zweite Abtheilung (42 und 46 Seiten. 5 Sgr.); 3) Antwortbüchlein dazu (37 Seiten. 5 Sgr.).

Von einem Manne, der so, d. h. in der Weise bekannt ist, wie Herr Hentschel, erwartet man nichts Gewöhnliches. Er kann nichts Schlechtes liefern; denn er kennt die bisher besten Rechenbücher, hat eine ungeheuere Praxis und ist Methodiker. Den meisten Lehrern kann man

daher den Rath geben, sich seiner Führung unbedingt zu überlassen; von Anfängern ist es zu fordern.

Herr Hentschel kommt auf den 184 engbedruckten Seiten noch nicht zu den Brüchen; was werden Die sagen, welche eine Anleitung zum ganzen Rechnen auf zehn Bogen verlangen?

Die vier Stufen, welche der Verfasser behandelt, sind die gewöhnlichen. Auch im Innern findet man die bessere Einsicht: Anschauen und Einsehen, Ueben, Anwenden — Kopf- und Zifferrechnen verbunden. Nebenbei aber manche Eigenthümlichkeiten und treffliche Winke. Wir müssen uns hier auf einzelne Hindeutungen beschränken.

„Je weiter man geht, desto weniger die Veranschaulichung versäumt. Man kann hierin weit eher zu wenig thun, als zu viel." (Seite 17.) Hört ihr es, ihr Ankläger der neuern Unterrichtsweise, die ihr nicht müde werdet, zum Rückzug zu blasen? Ist denn der Feind schon total geschlagen? *)

„Du lächelst (Seite 43) ob solcher „Kleinschulmeisterei"? Das sollst du frei haben; wir aber werden nicht lächeln, wenn du rathlos in einer Unterklasse stehst, gänzlich unvermögend, dich den Kindern begreiflich zu machen, ein hochgelehrter, aber dennoch geschlagener und verlorener Mann."

Der Forderung des Herrn Grube folgt Herr Hentschel nur bei den Grundzahlen. Nachher in dem Zahlenraume von 10 bis 100 u. s. w. folgen die vier Spezies hinter einander.

Vom „freien Kopfrechnen" sagt Herr Hentschel (Seite 84): „Diese Stunden können wahre Fest- und Freudenstunden werden, wenn der Lehrer der Sache mächtig ist." Das merke sich der Lehrer; er glaube fest: Wo es nicht freudig hergeht, es liegt an ihm.

Zu dem Eigenthümlichen gehört, daß Herr Hentschel „algebraische Aufgaben" als Zugaben beimischt (von Seite 85 an). Bei der Gelegenheit erklärt er sich über das Wesen der algebraischen Aufgabe. „Es besteht darin, daß man eine oder mehrere Zahlen nach Angabe der Ergebnisse gewisser Operationen, die mit ihnen vorgenommen sind, bestimmen soll." Diese Erklärung ist richtig. Sämmtliche Aufgaben, die im Rechnen vorkommen, können so abgetheilt werden:

1) solche, in welchen die vorzunehmende Operation genannt ist; wie viel sind $2\frac{1}{2}$ Thlr. + 16 Sgr.?
2) solche, aus welchen die Operation entwickelt werden muß.

Letztere sind wieder doppelter Art. Entweder so, daß die gesuchte Zahl sich direkt aus den gegebenen entwickeln läßt — die gewöhnlichen ange-

*) Wie oben geschehen, mußte man in Preußen vor 1848 fragen; 1848 selbst fragte man nicht mehr, alle Fragen der Art schienen für immer verschollen zu sein. Das Jahr 1850 und die folgenden werden darauf wieder antworten. Der Lehrer sorge nur unter allen Umständen und Verhältnissen für freie Entwickelung seiner Schüler!

wandten Aufgaben des praktischen Lebens — oder so, daß die Art und Weise, wie die gesuchte Zahl aus der gegebenen (denn nur dieses ist möglich) entwickelt wird, erschlossen werden muß aus den Operationen, welche mit der in Gedanken vorgestellten unbekannten Zahl vorgenommen worden sind — algebraische Aufgaben. Ihr Wesen besteht also darin, daß man den Entwickelungs- oder Erfindungsprozeß der Auflösung mit der unbekannten Zahl zu beginnen hat, um die Art ihrer Verknüpfung mit den bekannten zu erkennen und durch Umkehrung des Prozesses nun jene aus diesen zu finden. Der Erfindungsprozeß der Auflösung geht also der Auflösung vorher, dann erst folgt die Berechnung. Das Erste geschieht analytisch, das Zweite synthetisch, das Dritte praktisch. Der Unterschied von dem gewöhnlichen Rechnen ist derselbe, wie die Behandlung einer geometrischen Aufgabe nach der geometrischen Analysis von der gewöhnlichen synthetischen Darstellung.

Das Reizende der algebraischen Aufgaben hat Aehnlichkeit mit dem Reizenden in den Künsten eines gewandten Taschenspielers. Jetzt hat er unter jedem seiner drei Becher eine Kugel, nun — risch, rasch u. s. w. — sind sie alle drei unter einem Becher. Wie ist das möglich? In dieser Ueberlegung liegt das Reizende seiner Kunst für denkende Zuschauer. Diese überlegen, wie es möglich ist, von der ursprünglichen Sachlage zu der letzten zu gelangen. Dieses zu finden ist (methodisch) nur möglich, wenn man von dem letztern ausgeht und die Handgriffe des Spielers rückwärts zu erschließen sucht. Just so ist es bei den algebraischen Aufgaben. Es ist ein verstecktes Becherspiel. Dieses zu entwirren, darin liegt das Reizende und Bildende für denkende Köpfe. Sie sind ein Prüfstein der Köpfe. Ordinäre lernen nur die ersten Schritte thun; wer es weit darin bringt, ist sicherlich ein guter (in gewisser Beziehung ein schlauer) Kopf. Für ihn ist daher solche Speise eine wahre Würze der sonst ordinären Kost.

Endlich merke sich der, welcher der darin liegenden Mahnung noch bedürfen sollte, noch dieses Wort:

„Bloßes Vorrechnen macht die Kinder dumm."

35. Die Zahl-Denk-Uebungen in elementarischer Allseitigkeit mit den Zahlgrößen von Eins bis Hundert angestellt und als Beitrag zur Vereinfachung des Rechenunterrichts herausgegeben von **Ch. G. Scholz**. Breslau, 1848, Scholz. (126 Seiten. 10 Sgr.)

36. Die Anfänge der Bruch-Rechnung als Zahl-Denkübung in elementarischer Allseitigkeit mit den Zahlgrößen von Eins bis Hundert rc. Von **Demselben**. Ebendaselbst, 1848. (64 Seiten. 5 Sgr.)

37. Materialien zur Bildung des Zahlenverstandes der Jugend. Erste Sammlung. Von **Demselben**. Ebendaselbst, 1848. (36 Seiten. 2 Sgr.)

Die beiden ersten dieser drei Schriften, von unserm Rechen- und Schulmeister Scholz herrührend, sind ganz nach den Angaben und

Forderungen Grube's gearbeitet, obgleich sie als selbstständige Werke angesehen werden müssen. Die Zahlen werden nach der Reihe 1, 2, 3, 4 u. s. w. bis 100 vorgenommen und ihre Eigenschaften werden aufgesucht, aus welchen sich dann die mit ihnen vorzunehmenden Aufgaben und Uebungen ergeben. Die einzelne Zahl also bildet den Mittelpunkt aller Uebungen, nicht die Operation, Addiren, Subtrahiren rc. Daß dieser Gang der richtigere ist, ist nach meinem Bedünken nicht zu bezweifeln; es ist der elementarische. Deßwegen mögen also die Lehrer und diejenigen, welche elementarische Rechenbücher zu verfassen Lust haben, auf diese Schriften in Verbindung mit der obigen von Grube aufmerksam sein. Sie sichern einen Fortschritt.

Die letzte obiger Schriften liefert 100 algebraische Aufgaben, welche durch Verstandesschlüsse gelöset werden sollen, wozu der Verfasser in dem Anhange Fingerzeige liefert. Die vorliegende erste Sammlung bringt Aufgaben aus dem Gebiete der „Gleichungen des ersten Grades". —

38. Die Dreisatzrechnung im weitesten Umfange oder die bürgerlichen Rechnungsarten in Bruchform dargestellt und als ein Beitrag zur Vereinfachung des Rechenunterrichts für Lehrer und Schüler herausgegeben von **Ch. G. Scholz.** Breslau, 1850, Scholz.

Diese Schrift muß ich für einen Rückschritt erklären — von ihrem Verfasser mir unerklärbar. Er erklärt in dem Vorworte die Ausrechnung der Aufgaben in Bruchform für „überraschend in ihrer Naturgemäßheit, Gründlichkeit, Einfachheit, unverkennbar der bildende Einfluß auf die Denkthätigkeit des Schülers, groß die Faßlichkeit des Verfahrens rc."

Unbegreiflich das: eine Form, eine willkürliche, beliebige Form — naturgemäß, eine Form — gründlich, eine Form — von unverkennbar bildendem Einfluß auf die Denkthätigkeit des Schülers rc. Ich kenne den Verfasser nicht mehr. Und was ist denn Neues an dieser Sache? Rechneten die alten Rechenmeister nicht eben so? Vertheilten sie nicht die Zahlen in Multiplikatoren und Divisoren? Kürzten sie nicht eben so? Was ist denn die Basedow'sche Regel und der Nees'sche Satz anders? Ja — es ist schier unbegreiflich — verfuhren sie nicht gerade so mechanisch wie jetzt — Herr Scholz, oder Herr Scholz gerade so wie sie? Form ist Form, d. h. äußerliches Wesen, die eine handlicher als die andere, der gebraucht diese, der jene, was kommt darauf an? Was liegt daran dem bildenden Lehrer? Daß „sie bildenden Einfluß auf die Denkthätigkeit des Schülers ausübe", ist geradezu nicht wahr. Herr Scholz geht so weit, die Form anzuwenden auf die praktischen Rechnungsarten, d. h. sie zur Hauptsache zu machen. Ja er lehrt das Kürzen der Brüche ganz mechanisch. Apage, d. h. weg mit diesem Buche aus dem Bereiche der Lernenden! Es soll uns den alten trefflichen „Rechenlehrer" unsers Scholz nicht rauben. Wir müssen den alten gegen den neuen vertheidigen!

Zusatz. Diejenigen, welche etwa ein **vollständiges kaufmännisches** Rechenbuch zu besitzen wünschen, weisen wir hin auf:

Vollständiges Handbuch der kaufmännischen Rechenkunst, durch praktische Beispiele erläutert, ein Leitfaden für Schüler und Lehrer derselben, so wie besonders für Kaufleute und Rechnungsbeamte, von **W. Letschow**, Buchhalter der ritterschaftlichen Privatbank in Pommern. Stettin, 1846. Zwei Theile. (3½ Thlr.)

XIII.

Der Unterricht in der Formen- und Raumlehre (Geometrie).

I. Begriff und Gegenstand.

Wir stellen die Ausdrücke Formen- und Raumlehre an die Spitze, weil sie herkömmlich die Gegenstände bezeichnen, von welchen hier die Rede sein soll. Wir müssen aber gleich ihre Einseitigkeit und Schiefheit eingestehen. Formenlehre in dem hier aufzufassenden Sinne ist zwar Lehre von Formen, aber — was doch sein müßte, wenn das Wort den Gegenstand, den es bezeichnet, genau charakterisirte — nicht jede Lehre von den Formen ist unsere Formenlehre. Auch die Sprache, die Aesthetik und andere Wissenschaften behandeln Formen, haben also ihre Formenlehre. Das Wort Raumlehre leidet an demselben Fehler der Unbestimmtheit, wegen zu großer Weite des Begriffs Raum. Nicht jede Lehre vom Raume ist in dem vorliegenden Sinne Raumlehre. Aber die Ausdrücke sind nun einmal da, ihre Bedeutung steht im Allgemeinen fest, wir können sie daher beibehalten. Doch ist nicht zu verkennen, daß die Unbestimmtheit derselben, namentlich des Wortes Formenlehre, die Feststellung des Begriffs der Sache selbst gehindert hat. Darum ist es nothwendig, uns nach einer genaueren Bezeichnung des Wesens des Gegenstandes, von dem es sich hier handelt, umzusehen. Das Schwankende desselben ist den Lesern bekannt. Was ist Formenlehre in unserm Sinne? Die Einen sagen: es ist Vorbereitung zur Geometrie, Propädeutik derselben. Andere erklären sie für die Lehre von den Elementen des Zeichnens oder der Schreibkunst, oder für das Erste und Zweite zugleich, und noch Andere halten sie für Anschauungsübungen an Linien, Winkeln, Figuren. So weit unsere Kenntniß der hierher gehörigen Literatur reicht, ist der Gegenstand nirgends in seiner Vollständigkeit und Schärfe aufgefaßt worden. Und doch ist dieses unerlaßlich, sowohl darum, damit ihr Wesen und ihr Werth erkannt, als auch, damit ihr die ihr ge-

bührende Stelle im Organismus des Unterrichts angewiesen werden könne. Wenn die Formenlehre nur eine Propädeutik der Geometrie ist, so muß sie, wenn die allgemeine Meinung die ist, daß Letztere nicht in den Kursus der Elementarschule gehöre, gleichfalls aus derselben entfernt oder ihr der Eintritt in dieselbe versperrt werden. Denn ein Fundament hat nur in sofern Werth, als auf demselben ein Gebäude errichtet wird. Will man dieses nicht setzen, so unterläßt man auch die Legung des Fundaments. Fällt hingegen die Formenlehre mit den Elementen des Zeichnens und Schreibens zusammen, so hat sie auf eine selbstständige Behandlung keine Ansprüche. Und ist sie endlich nichts als ein Gegenstand, an dem sich passend Anschauungs-, Sprech- oder auch Sprach- und Denkübungen anstellen lassen, so fällt sie in das bestrittene und zweideutige Gebiet dieser selbst.

Daraus erkennen wir die Nothwendigkeit, in eine nähere Charakterisirung derselben einzugehen, deren wir uns bei den andern Lehrgegenständen, weil ihr Begriff feststand, entschlagen konnten. Gelingt es uns, das Wesen der Sache festzustellen und ihr Gebiet gegen die verwandten abzugränzen, so wird sich daraus alles noch zu Wünschende: Namengebung, Bedeutung und Werth und Methode derselben, von selbst ergeben.

Wie jeder Unterrichtsgegenstand von zwei Seiten, der objektiven und der subjektiven, aufgefaßt werden kann, so auch die sogenannte Formenlehre. Unter der objektiven Seite derselben haben wir den Begriff ihres Inhalts und ihr Verhältniß zu verwandten Gegenständen, und unter der subjektiven oder psychologischen ihre Beziehung zu der durch sie zu entwickelnden Menschennatur zu verstehen. Wir fassen sie zuerst von der objektiven Seite auf.

Sie behandelt, wie bekannt, die Grundobjekte der mathematischen Raumlehre oder der Geometrie: Körper, Flächen, Linien und Punkte, und betrachtet dieselben als Formen im Raume und was damit zusammenhängt, die einzelnen, was sie an und für sich und was sie in Bezug zu den andern sind, und welche Raumerscheinungen durch deren Verbindungen entstehen. Da nun auch die eigentliche oder wissenschaftliche Geometrie in ihren verschiedenen Theilen: Longimetrie, Planimetrie und Stereometrie, dieselben Objekte behandelt, so erhellet daraus die Verwandtschaft dieser beiden Zweige des Wissens und des Unterrichts. Indem zu gleicher Zeit die Schreibkunst es mit der Darstellung von Strichen und Linien zu thun hat, und die Zeichenkunst sich in ihrem elementarischen Theile auf den Gebrauch von Linien beschränkt, so erkennen wir daraus die Verwandtschaft auch dieser Unterrichtszweige mit der Formenlehre.

Was zuerst das Letztere betrifft, so kann ein Theil der Formenlehre, d. h. die Betrachtung der Linien und Striche, ihre Verbindung und praktische Darstellung als die gemeinschaftliche Grundlage der Schreib- und

Zeichenkunst, der höheren Formenlehre und der an diese anzuschließenden Geometrie betrachtet und behandelt werden. Aus dieser gemeinschaftlichen Wurzel entwickeln sich dann nachher getrennt von einander diese einzelnen Unterrichtszweige. Aber auf eine selbstständige Behandlung hätte die Formenlehre in so weit keinen Anspruch. — Das wesentlichste, charakteristische Merkmal derselben ergiebt sich aus der Vergleichung zwischen ihr und der Geometrie. Da beide gemeinsame Objekte haben, so kann der Unterschied beider einmal darin liegen, was in beiden von den Grundobjekten betrachtet wird, dann darin, wie es geschieht. In jenem Falle ist der Unterschied ein (wenn nicht absolut, doch relativ) objektiver, in diesem ein subjektiver. Es steht zu erwarten, daß beide Unterschiede durch einander bedingt werden, nämlich so: daß die Behandlungsweise eine andere ist, weil die behandelten Objekte andere sind, und daß in der Formenlehre andere Merkmale und Seiten als in der Geometrie an den gemeinschaftlichen Objekten aufgesucht und traktirt werden, weil das Alter der Schüler, die Art der Schule rc. eine andere Unterrichtsweise verlangt, so daß die Methode der Formenlehre eine subjektiv-objektive wird.

Die Geometrie, wie wir sie von den Alten überkommen haben, ist eine Wissenschaft im strengen Sinne des Wortes, d. h. sie leitet ihre Wahrheiten aus wenigen, unmittelbar festliegenden, aus der Natur des Denkvermögens sich ergebenden Erkenntnissen in streng logischer, wissenschaftlich-systematischer Weise ab. Da die Elementarschule ihrer Natur nach auf Wissenschaften und wissenschaftliche Erkenntniß verzichten muß, so gehört die wissenschaftliche Geometrie nicht in ihr Gebiet; in sofern muß sie also entweder ganz aus unserm Bereich ausgeschlossen werden, oder ihre Objekte verlangen eine andere als wissenschaftliche Behandlung, wenn dieses überhaupt möglich und zulässig sein sollte. Bei der Grundbildung jedes Menschen, wie bei der Anbahnung jeder Art des Erkennens, stehen wir auf dem Gebiete der Anschauung. Die anschauliche Methode muß also auch nicht nur auf die Formenlehre, sondern überhaupt auf geometrische Kenntnisse angewandt werden, und diese gehören, wenigstens vorerst, nur in so weit hierher, als ihr Wesen eine anschauliche Behandlung zuläßt. Der Unterschied der Formenlehre und der eigentlichen Geometrie ist also, insofern beiden dieselben Objekte zu Grunde liegen, ein subjektiver, d. h. jene wird anschaulich, diese wissenschaftlich behandelt, und was wir aus dem Gebiete der Geometrie, nach ihrer herkömmlichen Abgränzung aufgefaßt, in den Kreis der Elementarschule ziehen, muß nach der Methode des anschaulichen Unterrichts behandelt werden. Dieses ist der erste, subjektive Unterschied beider; in der Formenlehre herrscht die Anschauung, in der Geometrie der Begriff; dort beabsichtigt man unmittelbares, hier mittelbares, denkendes Erkennen im eigentlichen Sinne des Wortes. Das erste Erkennen des Menschen ist überall das durch die Funktionen der Sinne vermittelte äußerlich- und innerlich-anschauliche, über welches sich später das eigentliche Denken

erhebt. Beide sind in der Natur des Menschen angelegt, d. h. für beide Funktionen der innern Selbstthätigkeit trägt der menschliche Geist die Formen in sich. Die Formenlehre unterscheidet sich also dadurch von der eigentlichen (wissenschaftlichen) Geometrie, daß in ihr das Anschauungs- und in dieser das Begriffsvermögen (vorherrschend) bethätigt wird. Dieses ist der subjektive Unterschied oder der Unterschied der Methode. Der andere ist der materielle oder objektive Unterschied. An den Raumobjekten giebt es eine Menge von Merkmalen oder Eigenschaften, die sich leicht äußerlich erkennen lassen, zu deren Verständniß es nicht einer Reihe von Vorstellungen bedarf, wie es bei andern der Fall ist. Jene werden klar durch unmittelbares Erkennen oder leichte Operationen des Verstandes, diese erfordern ein gereifteres Nachdenken, Schlußreihen und Beweise. Jene machen den Gegenstand der Formenlehre, diese den der Geometrie aus. In dieser werden zwar auch manche Sätze von jener betrachtet, aber doch bei weitem nicht Alles. Der wissenschaftliche Geometer läßt Alles bei Seite liegen, was nicht nothwendig zum Aufbau des Systems gehört, ihm ist es weit weniger um die Sache, als um die logische Konsequenz zu thun. — Die Methode der Formenlehre ist die Anschauung, wenigstens die Veranschaulichung; sie wählt darnach ihren Inhalt, und dieser ihr Inhalt verlangt nichts weiter als anschauliche Betrachtung. Ihre Methode ist daher die subjektiv-objektive.

Die mathematische Raumlehre (es giebt auch eine metaphysische, spekulative Lehre vom Raume) hat es mit Formen und Größen zu thun, nämlich mit Raumformen und Raumgrößen, und sie zerfällt daher in Raumformen- und Raumgrößenlehre. Die Wahrheiten der ersteren werden in der Regel anschaulich, die der anderen begriffmäßig erkannt. Jene führt daher unmittelbar zu Kenntnissen, diese mittelbar zu Erkenntnissen durch Ableitung und Schluß.

Aus der bisherigen Darstellung, in der wir zwischen Formenlehre und Geometrie einen subjektiven und (theilweise) einen objektiven *) Un-

---

*) Es wird Keinem entgehen, daß oben keine haarscharfe Gränzlinie zwischen Formenlehre und Geometrie gezogen ist. Die Gegenstände erlauben Solches nicht, sie gehen in einander über. Einen Versuch dieser gänzlichen Trennung macht Hagnauer in der pädagogischen Revüe von Mager (1842, Nro. 2), auf die wir hiermit verweisen.

Derselbe dringt auch auf Verbannung ursprünglich fremder Wörter; er nennt den Punkt — Ort, die gerade Linie — Länge, Parallellinien und nicht-parallele Linien — gleichliegende und ungleichliegende Längen, schiefe Linien — schräge Linien, den rechten Winkel — den queren Winkel, Scheitelwinkel — Kreuzwinkel (gut), Gegenwinkel — zugekehrte, Wechselwinkel — umgekehrte, homologe — gleichgekehrte, den einspringenden Winkel — Kerbwinkel, seine Seiten — die Kerbseiten, das rechtwinkelige Dreieck — das Quereck, die Hypotenuse — Schrägseite, die Katheten — Querseiten, das Parallelogramm — Vierung, die Basis des Dreiecks — Länge, die Höhe desselben — Breite, die Pyramide — Pfeiler, das Prisma — Kantel, das Parallelepipedum — Schichter, den Schichter aus lauter Querungen — Quader, den gleichseitigen Quader — Würfel ꝛc.

rschied nachgewiesen und dadurch beide Gebiete dem Bedürfnisse gemäß on einander geschieden haben, geht nun auch ganz einfach der Inhalt nd die Stellung hervor, welche die Formenlehre unter verwandten Geenständen einzunehmen hat, und die Methode, in der sie zu behandeln st. Ob und was für Modifikationen in Betreff der aufgestellten Unterchiede der Zweck und der Standpunkt des Unterrichts in der Volksschule öthig machen, wird aus dem Nachfolgenden erhellen.

II. Inhalt und Stellung der Formenlehre.

Die Formenlehre behandelt die mathematischen Grundvorstellungen des Raumes: Körper, Fläche, Linie und Punkt, auf anschauliche Weise. Ihr Hauptinhalt ist also der Inbegriff der Merkmale, die sich durch das Anschauungsvermögen an denselben erkennen, und der Beziehungen, die sich aus ihren Verhältnissen zu einander durch die Thätigkeit des Anschauungsvermögens einfache Kombinationen und nahe liegende Schlüsse ableiten lassen. Wir betrachten daher in ihr den mathematischen Körper, suchen seine Eigenschaften auf, seine Flächen, die Anzahl und Art derselben, die Linien und Winkel, die sich an ihm befinden, die Zahl und Arten derselben u. s. w., und da wir es nicht mit einem bloßen Erkennen, sondern zugleich mit der Anbildung darstellender Fertigkeit zu thun haben, so ist als zweite Seite des Unterrichts der Formenlehre die Anleitung aufzufassen, daß die Schüler lernen, alle einzelnen Objekte mit eigener Hand, frei und mit Lineal, Zirkel ꝛc., genau und sauber zu zeichnen. Aber selbst dadurch würde der Inhalt der Formenlehre immer noch ziemlich dürftig erscheinen. Betrachten wir dagegen die Einheit der Form zugleich als eine Zahleneinheit, und suchen wir das Vielfache dieser Einheiten und die Resultate oder Produkte derselben, die durch gegenseitige Beziehungen dieser Vielfachen entstehen, aufzufinden, so erweitert sich der Inhalt der Formenlehre auf die anziehendste und fruchtbarste Weise, indem wir zugleich aus der Methode der Anschauung gar nicht heraustreten, zugleich aber dadurch die Gränze unseres Unterrichts in der Formenlehre und den Uebergang zur wissenschaftlichen Geometrie finden. Dieser erweiterte Inhalt stellt Aufgaben wie diese: Welches ist das gegenseitige Verhältniß der Größe oder der Lage von 2, 3, 4, 5 . . . . n Linien oder Winkeln? Wie viel Punkte, Strecken, Winkel u. s. w. entstehen durch den Durchschnitt von 2, 3, 4, 5 . . . . n Linien höchstens? Wie viel Drei-, Vier-, Fünfecke ꝛc. giebt es in Betreff der Verschiedenheit der Größe der einzelnen Winkel? u. s. w. Kenner der Sache werden wissen, daß diese Aufgaben größtentheils zu den kombinatorischen ge-

hören, durch die Thätigkeit des Kombinationsvermögens aufgelöset werden. Auch sie werden anschaulich behandelt, indem die Vorstellung einer konkreten Einheit die Grundvorstellung bleibt, auf welche Alles bezogen wird, und weil das Anschauliche in der Zahlenlehre eben darin besteht, daß in allen Vorstellungen die Menge der Einheiten, die sie enthalten, mitgedacht werden. Auf der andern Seite bauen diese kombinatorischen Aufgaben unmittelbar die Brücke zu dem begriffsmäßigen Erkennen, oder vielmehr die Gesetze dieser Kombinationen sind selbst schon allgemeiner Art und Natur, also Begriffe und Regeln, aber dieselben sind in der naturgemäßesten, unmittelbar die Anlagen und Formen des menschlichen Geistes treffenden Weise aus einfachen Grundanschauungen und deren Vervielfachung entstanden. Darum haben wir vollen Grund, diese kombinatorisch-formalen Aufgaben oder formal-arithmetisch-kombinatorischen oder erschöpfenden Aufgaben in dem höchsten Grade zu schätzen, weil sie sich dem Entwickelungsgesetze der geistigen Natur des Menschen, die von der niederen Potenz der Anschauung zu der höheren Dignität der Begriffe hinaufsteigt, unmittelbar in lückenlos stetigem Zuge anschließt, und wir erlangen daher durch eine solche wahrhaft elementarisch-methodische Behandlung alle die hohen Vortheile, deren das gründliche Studium der eigentlichen Geometrie in dem höheren Schulunterrichte theilhaftig macht. Es ist eine wahre Geistesgymnastik, die sich unmittelbar an die Individualität jedes einzelnen Schülers anschließt. Der Eine, Schwächere, sucht einzelne Fälle der Aufgabe, von der es sich handelt, auf, und bleibt bei konkreter Kenntniß stehen, während ein Anderer diese Aufgabe weiter verfolgt und es bis zur klaren Erkennung des darin liegenden Gesetzmäßigen bringt, und ein Dritter, noch Begabterer, bis zur Aufstellung des allgemeinen Gesetzes in symbolischer und in entsprechender Wortformel vordringt. Ohne unsere Bemerkung erkennt hier Jeder, daß diese Ansichten nur dem deutlich sein werden, welcher mit dem Gegenstande selbst genügend bekannt ist.

Der Inhalt der Formenlehre erweitert sich aber noch in anderer Art.

Daß die meisten Sätze der ebenen Geometrie in anschaulicher Weise erkannt werden können und vielleicht meist durch Anschauung gefunden worden sind, unterliegt keinem Zweifel. Von diesen können wir daher nicht nur viele in die Formenlehre hineinziehen, sondern wir sollen es: einmal, weil sie das Anschauungsvermögen in der erregendsten Weise bethätigen, und für das Andere, weil in dem praktischen Leben, für das wir unsere Elementarschüler zunächst bilden, viele Fälle vorkommen, in welchen ihnen manche Kenntnisse aus der Geometrie trefflich zu statten kommen. Dahin gehören Sätze über die Gleichheit der Figuren, über ihre Theilung nach bestimmten Verhältnissen, über die Ausmessung derselben, über das Verhältniß des Durchmessers eines Kreises zum Umfange und ähnliche Sätze. Diese ziehen wir daher noch in unser Gebiet hinein, behandeln sie in der einen, anschaulichen Methode, und üben an

nen das Anschauungs-, Kombinations- Erfindungs- und Darstellungsvermögen, das sprachliche und das plastische, unserer Schüler, und dürfen uns versichert halten, daß wir wahrer, geistiger Bildung, deren Tendenz überall die Hervorrufung und Steigerung der Selbstthätigkeit des Schülers ist, dadurch einen außerordentlichen Vorschub geleistet haben. Um die Anforderungen der Wissenschaft und die Einwürfe, welche von diesem Standpunkte aus gegen unser Verfahren gemacht werden könnten, haben wir uns dabei nicht zu kümmern. *)

Aus dem Bisherigen ergiebt sich die Stellung, welche wir der Formenlehre einräumen.

Der Umstand, daß sie manche Formen mit der Schreibkunst gemein hat, ist zu geringfügig, als daß es uns einfallen könnte, sie mit derselben zu verknüpfen. Mehr fällt sie mit den Anfängen der Zeichenkunst zusammen, und beide, die Elemente der Zeichen- und der Formenlehre, können daher in der einen und gleichen Weise behandelt werden. Aber dieses gilt doch nur von den ersten Anfängen und ersten darstellenden Versuchen. Sehr bald gehen die Geistesrichtungen in diesen verschiedenen Feldern zu sehr auseinander, als daß es gerathen sein könnte, die zwei Unterrichtsgegenstände in *einem* Lehrgange *fortzuführen*. Während man es in der Zeichenkunst, als einer technischen Fertigkeit, vorzugsweise mit Auge und Hand zu thun hat, und beide zur höchsten Genauigkeit der Auffassung und Darstellung zu befähigen sucht, veranlaßt der gute Unterricht in der Formenlehre, wenn auch zu äußeren, doch zumeist und eigentlich zu inneren Anschauungen, zu klaren Vorstellungen und dem bestimmten mündlichen Ausdrucke derselben, zu selbstthätig zu bewerkstelligenden Kombinationen und Erfindungen; kurz die Thätigkeiten auf dem Gebiete der *Zeichenkunst* und der *Formenlehre* sind zu verschieden, als daß man im Ernst an eine vollständige Kongruenz derselben denken könnte. Darum hält man sie, allenfalls nach Legung eines gemeinschaftlichen Grundes, auseinander, und widmet in einer Knabenschule in der mitt-

*) Der gewöhnlichste, von dem Standpunkte strenger Wissenschaftlichkeit herrührende Einwurf ist der, daß durch die anschauliche Behandlung geometrischer Objekte die eigentlich-bildende Kraft der Mathematik, welche streng logischer Natur sei, verloren gehe und der Anfänger an eine Unterrichtsweise gewöhnt werde, welche ihm nachher wieder abgewöhnt werden müsse. Auf diesen Einwurf erwiedern wir: 1) die streng-logische Behandlung der Geometrie (die Euklidische) eignet sich überhaupt nicht für den ersten Unterricht; 2) die anschauliche Betrachtungsweise ist die der Jugend eigenthümliche und bahnt der begriffsmäßigen den Weg; 3) die Mehrzahl unserer Elementarschüler muß sich mit jener begnügen, und dieselbe reicht für die Thätigkeit, zu der sie im Leben berufen wird, aus; 4) die oben dargestellte kombinatorische Behandlung der Formenlehre übt die Schüler im selbstthätigen Finden von Gesetzen und Regeln auf dem Wege der Induktion in einer Geistesthätigkeit, welche zu den wichtigsten und fruchtbarsten gehört. In letzterer Weise bahnt die Methode der naturgesetzlichen Behandlung der Naturerscheinungen und der Auffindung der Naturgesetze den Weg, welche eben durch das Mittel induktorischer Schlüsse gefunden werden.

leren und oberen Abtheilung jedem dieser Gegenstände wöchentlich etwa zwei Stunden. Die Mädchenschule kann sich mit dem, was von der Formenlehre in dem elementarischen Zeichenunterricht vorkommt, begnügen. Die Ausbeute, welche sich aus dem rechten Betrieb der Formenlehre für gediegene Geistesbildung ergiebt, ist nach allem Bisherigen in keiner Weise mehr zweifelhaft. *)

III. Die Methode des Unterrichts in der Formenlehre.

Hat man einmal das Wesen eines Unterrichtsgegenstandes dargelegt, und kennt man die Entwickelungsgesetze des menschlichen Geistes; so ergiebt sich daraus — denn beide sind dabei die bestimmenden übereinstimmenden Faktoren — die Methode, welche bei dem Unterricht zu befolgen ist. Ohne daß wir dies weiter zu beweisen brauchen, haben wir es hier mit der Methode der Anschauung, des anschaulichen Unterrichts, zu thun. Welche Bewandtniß hat es nun mit dem Anschauungsvermögen, wie entwickelt es sich und in was verläuft es? Die allgemeinen Formen der Anschauung sind, wie alle Erkenntniß- und Denkformen, dem Geiste eingeboren. Die ganze äußere oder leibliche Welt wird in die Form der Raumanschauung gefaßt. In dem ersten Lebensstadium umgiebt die Welt in chaotischer Verwirrung das zum Bewußtsein erst erwachende Kind. Allmählig treten aus diesem Chaos einzelne Differenzen, Licht- und Gestaltdifferenzen, hervor; sie werden von dem Gesichts- und Tastsinne fixirt und begränzt, und es bilden sich Vorstellungen davon in der Seele, durch sinnliche Affektionen erregt, die wir Abbilder der Gegenstände oder Bilder schlechthin nennen. Auf diesem Wege der äußeren Anschauung entwickeln sich überhaupt im Geiste die sinnlichen Vorstellungen. Darum beginnen wir auch in der Formenlehre mit äußeren Anschauungen an eigens dazu bereiteten Körpern: Würfeln, Prismen 2c., um durch sie die inneren Anschauungen der Grundobjekte der Formenlehre zu entwickeln. Nachdem dieses gelungen, versuchen wir entsprechende sinnlich-äußere Darstellungen der äußerlich und innerlich wahrgenommenen Gegenstände in passenden Zeichnungen, und halten uns fernerhin, wie es die jedesmal vorliegende Aufgabe verlangt, entweder an äußere Anschauungen

*) Friedrich Fröbel übt schon in seinen Kindergärten das mathematische Anschauungsvermögen in der mannigfaltigsten Weise. Seine „Spielgaben" liefern die Anleitung dazu. Die Kinder bilden mit fingerlangen Hölzchen mathematische Figuren und üben sich in der Bildung zusammengesetzter Gestalten durch längliche Holzspäne, was in der Sprache Fröbel's „Verschränken" heißt. Was dabei herauskommt, muß man gesehen haben, um es beurtheilen zu können. Es ist nicht zu viel gesagt, wenn man behauptet: Fröbel führt dem Zögling des Kindergartens eine „Welt im Kleinen" vor.

an wirklichen Körpern, oder an innere Anschauungen, die wir durch entsprechende Zeichnungen veranschaulichen. Dieses ist das Wesentliche, Herrschende der Methode durch den ganzen Unterricht der Formenlehre hindurch. Daß der Findung der Wahrheiten ein genauer mündlicher Ausdruck parallel gehe, versteht sich von selbst.

Wenn nun nach allem Bisherigen die Anschauung das vorzugsweise erregte Vermögen ist, so bleibt doch die Erregung des höheren, des Begriff- oder Denkvermögens, keineswegs ausgeschlossen, vielmehr erreichen wir dasselbe an dem äußersten Ende einer vollständig gelöseten kombinatorischen Aufgabe unausbleiblich. Aber die Entwickelung des Begriffsvermögens (des Schlußvermögens u. s. w., kurzweg des Verstandes im engern oder eigentlichen Sinne des Wortes) ist nicht zunächst die Aufgabe der Formenlehre. Darum darf man aber nicht meinen, daß die Erkenntnisse, welche sie liefert, überlieferte, gemein-erfahrungsmäßige seien und als solche in das Gebiet unbestimmter und vager Vorstellungen hineinführten; vielmehr tragen sie den Charakter des Allgemeingültigen an sich. Denn wenn sich z. B. das innere Anschauungsvermögen ein geradliniges Dreieck vorstellt und diese Vorstellung durch die Zeichnung eines solchen versinnlicht, dann in ihm Merkmale erkennt: so gehören diese dem geradlinigen Dreieck im Allgemeinen, nicht einem einzelnen, empirisch-erkannten Dreiecke an, und so in allen Fällen.

Die Form bei dem Unterricht der Formenlehre ist, wie in jedem Gebiet mathematischen und rationellen Unterrichts, die erotematische oder Frageform, der Frageunterricht; für einzelne Fälle und Aufgaben tritt die heuristische Lehrform ein, in so fern man diese eine Lehrform nennen kann. Entwickelung des Anschauungsvermögens zur Gestaltung deutlicher Vorstellungen, Aufsuchung des Versteckten und Unbekannten, Lösung einfacher und zusammengesetzter Aufgaben und sichtbare (adäquate) Darstellung des Angeschauten, Gefundenen und Gedachten geht stets neben, in und durch einander fort. Die höchste Deutlichkeit und Bestimmtheit der Fragen, also auch die prägnanteste Betonung der den Sinn der Frage vorzugsweise enthaltenden Wörter und unermüdetes Dringen auf vollständig genaue Darstellung sind das beständige Bestreben des Lehrers. Von passivem Aufnehmen oder gar von gedächtnißmäßigem oder gedankenlosem Auswendiglernen darf nirgends auch nur eine Spur vorkommen. Der Schüler macht die Sachen selbst, er legt die Formen, er erklärt, was er gemacht hat, er ist von Anfang an selbstthätig; er weiß es gar nicht anders als so, daß hier von dem, was man gewöhnlich „Lernen"*) nennt, gar nicht die Rede ist. — Die Schüler legen sich ein Heft an, in welches sie die behandelten Figuren rein

*) Es ist überhaupt ein schlechter Begriff. Die Pestalozzische Schule hat ihn schon sehr modifizirt; aber es muß noch viel mehr geschehen, in einer Ausdehnung geschehen, daß von dem ursprünglichen Begriffe so gut wie nichts übrig bleibt.

und deutlich eintragen. Niederschreiben des Textes wird man ihnen in der Regel nicht zumuthen dürfen. Wo es aber die Zeit und die Kräfte der Schüler erlauben, da wird es ersprießliche Früchte tragen. Nur halte man, wie von Seiten des Lehrers das Diktiren, so von Seiten des Schülers auch nur den Gedanken, als sei von gedächtnißmäßigem Lernen und Behalten hier die Rede, fern? Unter diesen Bedingungen wird, wenn die Gegenstände, welche die Selbstthätigkeit (Spontaneität) des Geistes bilden, aufgezählt werden, die Formenlehre nicht die letzte Stelle einnehmen, und Schüler, welche, so elementarisch durchgebildet, aus der Grundschule in eine höhere Bürgerschule oder ein Gymnasium treten, werden den Lehrern dieser Anstalten gewiß willkommen sein. Denn der Zweck dieser höheren Bildungsanstalten ist in dem Grade gesichert, als geistig geweckte Schüler ihnen zugeführt werden. *)

Zusatz 1. Oben war von der heuristischen Methode die Rede, von der Anleitung, den Schüler Wahrheiten suchen und finden zu lehren. Denn der Schüler kann auch das von Hause aus nicht; er muß es lernen, und es beruht auf Regeln und Gesetzen. Obgleich nun in der Elementarschule von der heuristischen Lehrart kein ausgedehnter Gebrauch wird gemacht werden können, in so fern man darunter mehr als ein Finden einzelner Wahrheiten, vielmehr die Aufsuchung zusammengesetzter Sätze, ganzer Reihen und Systeme versteht, so wird doch eine nähere Auseinandersetzung des Wesentlichsten dieser Lehrart hier um so weniger am unrechten Orte sein, da uns die gewöhnlichen methodischen Handbücher in Betreff einer genauen Charakteristik der Sache meist im Stiche lassen.

Heuristisch verfährt man überall nur da, wo entweder eine Wahrheit versteckt ist, oder wo die Schlüsse, auf denen die Erkenntniß einer Wahrheit beruht, aufzufinden sind. Oben haben wir schon nachgewiesen, daß die Wahrheiten selbst in der Regel durch Anschauung gefunden werden und also gefunden werden sollen. Da aber damit noch nicht immer zugleich der rationelle oder wissenschaftliche Beweis gegeben ist, so hat man diesen also noch hinzuzuthun, d. h. zu suchen. Der Schüler muß also zu diesem Suchen angeleitet werden, damit er recht suche, weil er sonst nichts findet, es geschehe denn einmal so, wie auch wohl ein blindes Huhn ein Körnlein findet. Das ist aber nicht die rechte Weise. Das Suchen soll nicht dem blinden Ohngefähr, dem glücklichen Zufall und dem Probiren überlassen werden; sondern es ist nach bestimmten festen Regeln und klar erkannten Gründen zu verfahren. Schlecht geführte Schüler, auch schlecht bewanderte Lehrer haben keine Ahnung von rationellem und rationell begründetem Verfahren. Um einen Beweis zu finden, ziehen sie diese oder jene Hülfslinie, machen diese oder jene Konstruktion. Fragt man: warum? so erhält man gewöhnlich die Antwort: „weil man so den Beweis findet oder führt, weil man sonst den Beweis nicht führen kann ꝛc.", aus welchen Antworten man ersieht, daß die Schüler mit dem eigentlichen heuristischen Verfahren nicht bekannt sind. Denn ihre Antworten sind keine Antwort auf die vorgelegte Frage; sie geben dem Lehrer die Frage unbeantwortet zurück, und dieser muß nun das lästige Geschäft übernehmen,

*) Man vergleiche die Fortschritte nicht nur, sondern die ganze Stellung zweier Schüler, welche an die Geometrie gehen, von welchen der eine mit der Formenlehre bekannt ist (d. h. immer: ihren Inhalt selbstthätig dargestellt hat), der andere aber nichts von ihr weiß — und man wird den Werth anschaulicher Betrachtung und selbstthätiger Erzeugung der Raumformen schätzen lernen. Der Unterschied ist ein immenser!

urch eine zweite oder dritte Frage den Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß zwar geantwortet, aber die vorgelegte Frage nicht beantwortet, überhaupt nichts sagt habe.

Dergleichen nichts sagende Antworten kommen im Unterrichte häufiger vor, als an glauben sollte. Bei ihrer Erscheinung kann man den Lehrer kennen lernen. Ordinäre pflegen dann, wohl fühlend, daß die Frage nicht erledigt ist, entweder die Antort selbst zu geben, oder mit den Worten: „besser" — „anders" — „bestimmter" rc. ch vernehmen zu lassen. Ein durchgebildeter Lehrer aber geht dem Schüler, der eine lche nichtssagende oder ausweichende Antwort giebt, direkt auf den Leib, überzeugt n durch eine zweite, an die vom Schüler gegebene, sich unmittelbar anschließende rage, davon, daß er nichts gesagt habe, und stachelt und spornt ihn so lange, bis r seine Schuldigkeit gethan.

Für unsere Aufgabe entsteht also die Frage: Welches ist das Geschäft des Lehrers bei Anwendung der heuristischen Methode, damit der Schüler nicht nur den einzelnen Beweis eines vorliegenden (vielleicht nur geahneten, oder unmittelbar erannten) Lehrsatzes oder die Auflösung einer einzelnen Aufgabe finde, sondern damit r das Finden, d. h. das rechte Suchen lerne? Wie weit hat der Lehrer den Schüer zu führen, und an welchem Punkte hat er ihn frei zu lassen, damit er selbstthäig suche?

Der genauern Einsicht wegen wählen wir ein Beispiel, und zwar einen allbekannten Satz.

Daß die Winkel an der Basis eines gleichschenkeligen Dreiecks gleich seien, erkennt der Schüler anschaulich.

Nun soll er den Beweis des Satzes suchen.

Ihn hier gehen lassen, fruchtet in der Regel gar nichts. Er sucht nicht, weil er nicht weiß, wie er suchen soll. Im besten Falle probirt er, ob es mit dieser oder jener Linie geht. Man kann tausend gegen eins wetten, daß er nichts findet, und er verliert, hat er diese fruchtlose Mühe mehrmals angewandt, bald alle Lust. Der Lehrer sieht sich dann genöthigt, die Konstruktion „den dummen Jungen" vorzumachen. Diese machen sie, im besten Falle, nach und merken sich den Beweis. So traktirt, ist die Geometrie ihres wahrhaft geistbildenden Einflusses beraubt. Jedes selbstthätige Beschreiben eines Naturproduktes liefert dem Schüler größeren Gewinn. Also was hat der Lehrer in obigem Falle zu thun?

Zuerst hebt er den zu beweisenden Satz auf das Bestimmteste heraus: Voraussetzung und Folgerung, getrennt von einander und in ihrem gegenseitigen Bezuge, damit die Schüler erkennen, daß nicht eine absolute, von aller Voraussetzung unabhängige Wahrheit, sondern eine relative, d. h. eine von einer andern abhängige Wahrheit behauptet werde. Erfahrene Lehrer wissen, wie leicht den Schülern Voraussetzung und Folgerung durch einander läuft; darum haarscharfe Bestimmung und mehrfach wiederholte Nachfrage. Also: Wenn zwei Seiten eines geradlinigen Dreiecks gleich sind, — so sind auch die ihnen gegenüberstehenden Winkel gleich. Haben die Schüler dieses aufgefaßt, so ist es ihnen gewiß geworden, daß die Voraussetzung zum Beweise benutzt, da die Konklusion aus den Prämissen hergeleitet werden muß. — Hierauf — dieses ist das Zweite — wird es hervorgehoben, daß die Gleichheit zweier bestimmten Winkel zu beweisen ist. — Nun wird drittens — dieses ist eine Hauptsache — an die Sätze erinnert, in welchen die Gleichheit zweier Winkel nachgewiesen wurde, damit die Schüler die Mittel kennen lernen, durch deren Gebrauch der erkannte Zweck erreicht werden kann. In den gewöhnlichen Systemen der Geometrie ist dem in Frage stehenden Satze nur der eine, hier zu gebrauchende, vorhergegangen, daß zwei Dreiecke kongruent seien, wenn sie zwei Seiten und den einge-

schlossenen Winkel gleich haben. Aus demselben folgt, daß die Winkel einander gleich sind, welche in kongruenten Dreiecken gleichen Seiten gegenüberstehen. Dieser Satz zeigt, diesem Gange gemäß, hier das einzige Mittel vor, welches zum Zwecke führen kann. Also die Schüler müssen einsehen, daß der geforderte Beweis die Konstruktion zweier Dreiecke verlangt, die aus anderen Gründen, unter Benutzung der Voraussetzung, einander kongruent sind, und in welchen die in Frage stehenden Winkel gleichen Seiten gegenüberstehen. Haben die Schüler dieses Alles deutlichst erkannt: Satz — Voraussetzung und Folgerung — Zweck und Mittel — so hat der Lehrer gethan, was seine Schuldigkeit war, er hat den Anforderungen der heuristischen Methode vollkommen Genüge geleistet. Nun ist die Reihe an den Schülern; nun überläßt er sie ihrem eigenen Nachdenken, jeden sich selbst. Jeder weiß nun, was er soll und durch welches Mittel das geleistet werden kann, was ihm aufgegeben ist. Aber die bestimmte Art der Konstruktion der zwei Dreiecke weiß er nicht. Diese ist ihm nicht gegeben worden; diese soll er suchen.

Auf mannigfaltige Art lassen sich die gewünschten Dreiecke konstruiren. Man kann dieselben über der Grundlinie und unter der Grundlinie finden ꝛc. Das ist gleichgültig. Jeder Schüler hat hier freien Spielraum, und jeder kräftige schlägt einen eigenen Weg ein. Es ist eine geistige Rennbahn eröffnet. Das Ziel ist bestimmt; aber die Wahl des Weges bleibt dem Schüler überlassen. Da entsteht denn unter der ganzen Schaar ein herrlicher, Alle aufregender Wetteifer. Der Eine konstruirt die Dreiecke so, der Andere anders. Je mannigfaltiger, desto besser. Hier erscheint die öffentliche Schule in ihrer trefflich wirkenden, durch keinen Privatunterricht zu ersetzenden Weise. Es wird die Vielseitigkeit der Betrachtung gewonnen, die den Vorzug der größern Kenntnißmasse, die durch den Privatunterricht mit einem einzelnen Schüler gewonnen werden kann, weit überbietet. Ohne solche Vielseitigkeit der Betrachtung aber wird die öffentliche Schule ihres Hauptvorzugs beraubt, und ohne sie hat jeder Schüler einer Schule den Privatschüler und den Autodidakten zu beneiden. Was die Einzelnen nun gefunden, wird Allen vorgetragen, damit Alle der zu Tage geförderten Ausbeute sich erfreuen und Einer durch den Andern lerne. Das Wesen der öffentlichen Schule ist Gemeinschaft. „Gemeinschaft ist uns hier verlieh'n." —

Aus diesem Beispiele ziehen wir zur Beantwortung obiger Frage den Schluß: Der Lehrer hat, bei der Anwendung der heuristischen Methode in dem Unterricht in der Raumlehre, den Schüler zur klaren, bestimmten Auffassung des Zweckes und der Mittel, durch welche der Zweck erreicht wird, zu führen, die Art der Ausführung aber ihm selbst zu überlassen. So verfahren, heißt heuristisch verfahren. Der Schüler sucht, aber er sucht nicht blindlings, sondern nach bestimmter Anleitung, nach klar erkannten Zwecken. *)

---

*) Aus obiger Nachweisung geht hervor, daß es mit den emphatischen Anredewörtern: „Suchet, suchet, Kinder, strengt euch an ꝛc.!" wie selbst Pestalozzi sie immer vernehmen ließ, nicht genug sei. Der Lehrer soll die Schüler leiten, und thun, was ihm zukommt, damit auch die Schüler das Ihrige thun. Wenn man von einem ungeübten Schüler verlangt, daß er Aufgaben auflöse und Beweise suche, so ist das eben so, als wenn man der Schifffahrt Unkundige in einem Nachen in's weite Meer stößet und ihnen zumuthet, ohne Kompaß und Kenntniß der Berechnung des Standpunktes der Gestirne einen entfernten Hafen zu suchen. Sie kreuzen höchstens im Meere umher, werden aber den Hafen nicht finden. Gerade so geht es den Schülern ohne Leitung. Diese besteht, um noch ein Bild zu gebrauchen, darin, daß sie wissen: 1) wo die Insel liegt, die sie aufsuchen sollen; 2) den Standpunkt kennen, von dem aus die Insel gesucht werden soll, und 3) die Mannigfaltigkeit der Mittel, deren man sich zur Schifffahrt bedient. Die Auswahl und die Art der Anwendung dieser

Die Art der Ausführung, sowohl bei Lehrsätzen als bei Aufgaben, theoretischen und praktischen Sätzen, läßt sich unter bestimmte, für jeden einzelnen Fall gültige Regeln nicht bringen. Solches ist der Erfindungsgabe und dem Scharfsinn aller einzelnen Schüler überlassen. Dieses ist kein Mangel, den man wegzuschaffen sich bestreben sollte, und dessen Dasein zu bedauern ist; sondern eben dieser freie Spielraum, innerhalb bestimmter Schranken, bietet ein erwünschtes Feld dar zur Uebung der jugendlichen Kraft. Mit den geometrischen Sätzen steht es in dieser Beziehung wie mit den arithmetischen und algebraischen, und die sind die besten, weil lehrreichsten, welche die mannigfaltigste Art der Auflösung und Beweisführung zulassen. Wohl dem, der sie in solcher Weise zu gebrauchen weiß!

Endlich halte man bei allem Unterricht in der Mathematik überhaupt und in der Raumlehre im Besondern die Ansicht fest, daß es für die Schüler viel wichtiger ist, den Weg zu einem Beweise, als den Beweis selbst kennen zu lernen. Ganz im Allgemeinen fördert es die Bildung viel mehr, wenn man erfährt, auf welchen Wegen Denker zu ihren Resultaten gelangten, als wenn man nur diese Resultate kennen lernt. Wie man diesen die Forderung stellt, daß sie mehr als Resultate, nämlich auch die Methode ihrer Forschungen bekannt machen, so fordert man das Gleiche von dem Mathematiker. Beide müssen die Wege, die sie wandeln, genau bezeichnen. Es ist falsch, daß die Wissenschaften durch neue Gedanken und neue Beweisarten am meisten gewinnen. Die Erfindung neuer Methoden oder die rechte Aufklärung über vorhandene ist viel wichtiger. Wer diese ganz kennt, d. h. anzuwenden versteht, ist ein Schatzgräber: wer einige neue Wahrheiten annimmt, besitzt nur einige Schätze. Ein Schatzgräber kann sie nach Belieben vermehren. Darum lehre man die Schüler nicht nur das Gefundene kennen, sondern man lehre sie das Finden, folglich das — Suchen. „Denn wer da (in der rechten Weise) suchet, der findet."

Zusatz 2. Die interessante Einleitung des kleinen Buches: „Wissenschaft der Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode. Leitfaden beim Schulunterricht. Von Dr. **K. Mager**. Erstes Heft u. s. w. Berlin, bei Förstner, 1837", beschäftigt sich mit der Feststellung der Begriffe genetisch, heuristisch, kombinatorisch, synthetisch, analytisch und der Bestimmung der bildenden Methode in der Geometrie. Man ersieht daraus, daß die Mathematiker selbst über die genannten Grundbegriffe noch verschiedene Ansichten haben. Was der Eine synthetisch nennt, nennt der Andere analytisch. Es scheint mir daher zweckmäßig, hier so viel darüber zu sagen, als mir für die Leser dieser Schrift nothwendig und hinreichend erscheint.

Von alten Zeiten her hat man die Weise, in welcher Euklid seine Elemente der Geometrie vorträgt, die synthetische genannt. Sie geht von bestimmten Grundsätzen, Definitionen und Forderungen aus, entwickelt aus ihnen neue Sätze und aus diesen wieder andere, in lückenlos fortschreitender Art. Daß er den Lehrsatz an die Spitze stellt, der eigentlich erst an's Ende gehört, ändert die Methode nicht. Sie ist und bleibt die synthetische, und es ist kein Grund vorhanden, den Sprachgebrauch zu ändern, und nun etwas ganz Anderes mit diesem Worte zu bezeichnen. Die Elementarlehrer sehen, daß hier also das Wort synthetisch nicht ganz dasselbe bedeutet wie in der Elementarpädagogik, in der es synonym mit verknüpfend oder zusammensetzend gebraucht wird, während da alles Zertheilen analytisch heißt. Beide Begriffe haben in der Mathematik also eine andere, nämlich keine so allgemeine Be-

Mittel und die Bestimmung der Richtung des Weges, den das Fahrzeug nehmen soll (gerade, krumm, gemischt ꝛc.), ist dem Steuermann überlassen. Der Eine schlägt den kürzesten Weg ein; ein Anderer kommt auf einem Umwege hin. Genug, wenn nur Jeder ankommt. Aus der Art des Benehmens erkennt man das nautische (mathematische) Genie.

deutung. Sie bezeichnen den Entwickelungsgang oder den Fortschritt von einer Wahrheit zu einer andern, entweder progressiv von bekannten, bereits festliegenden Wahrheiten zu neuen, die sich daraus ergeben, aus jenen zusammengesetzt werden (synthetisch), oder von neuen — vermutheten, hypothetischen oder auch schon als gewiß erkannten Wahrheiten, oder zu konstruirenden Aufgaben — regressiv zu den sie begründenden Vordersätzen, bei Aufgaben zu ihren Bedingungen, von dem Ganzen zu den Theilen (analytisch). Die Arithmetik verfährt synthetisch, die Algebra analytisch. Einzelne Lehrsätze der Arithmetik kann man auch analytisch lösen; aber die gewöhnliche konkrete Arithmetik weiß davon nichts. Wie verfährt nun die Formenlehre? So lange sie nur bei sinnlichem Erkennen verweilt, kann weder von Synthesis noch von Analysis die Rede sein. *) Fängt man aber in ihr an, Eines aus dem Andern zu entwickeln, so geschieht es synthetisch. Und die Geometrie? Nicht anders. Daß der Lehrer dem Schüler nicht in Euklidischer Weise die Wahrheit vorausgiebt und nun entweder selbst den Beweis beifügt oder ihn vom Schüler finden läßt, versteht sich von selbst. Letzteres ist nur hier und da zu thun. Ueberall stellt der Lehrer dem Schüler Aufgaben und Fragen. Nicht bloß die sogenannten Aufgaben, sondern auch die Lehrsätze treten als Probleme auf. Oft können sie vom Schüler kombinatorisch vorausgenannt werden. Desto besser. Kurz, der Unterricht ist (subjektiv) heuristisch, und in Betracht der Sache, die dadurch in dem Geiste des Schülers entsteht, (objektiv) genetisch und, weil sich der Gegenstand in sich selbst fortentwickelt, organisch, genetisch-organisch. Damit verwerfen wir denn die synthetische Methode Euklid's. Sein System ist ein logisches Kunstwerk. Er stellt keineswegs die verwandten Sätze zusammen, sondern er ordnet sie so, daß der nachfolgende sich aus den vorhergehenden streng beweisen läßt. Zur Auffassung und Bewunderung dieses Systems gehört ein ausgebildeter Verstand; der unreife unserer Schüler reicht dazu nicht hin. Will man ihnen die Geometrie ungenießbar machen, so folgt man Euklid. In der Regel werden sie höchstens dem Lehrer folgen wie die Schaafe, höchstens etwas behalten. Wehe ihnen, wenn sie die zu ziehenden Hülfslinien vergessen. Da hilft ihnen kein Gott. Warum diese und keine anderen gezogen werden, begreift auch in der Regel keiner. Trendelenburg nennt darum in seinen logischen Untersuchungen die Euklid'schen Hülfslinien die „Konstruktion der Willkür". Darum subjektiv-objektiv oder, wenn dieses moderner klingt, genetisch-organisch. Auch dies ist synthetisch, nur nicht Euklidisch-synthetisch. In der Geometrie wird auch die analytische Methode angewandt bei Lehrsätzen und Aufgaben. Gesetzt, es wird ein Lehrsatz gegeben, eine Wahrheit vermuthet, es ist ein hypothetischer Satz zu prüfen; wie verfährt man? Erkennt man sogleich seinen Zusammenhang mit den früheren Sätzen und ist man fähig, ihn aus denselben abzuleiten, so ist der Fortschritt synthetisch. Ist Solches, wie in der Regel, nicht der Fall, so hat man diese Verbindung zu suchen. Man nimmt ihn als wahr an und sieht zu, was daraus folgt, und so fort bis zu Sätzen, die man bereits als wahr oder falsch erkannt hat — analytisch. Die Umkehrung der Reihenfolge bringt den synthetischen Fortschritt. — Oder es ist eine geometrische Aufgabe gegeben. Kann man sie gleich mit den bisherigen Hülfsmitteln lösen, so entsteht die synthetische Auflösung. Wo nicht, so entsteht die geometrische Analysis der

*) Aber ein Merkmal darf auch dem Unterricht in der Formenlehre, wie keinem Unterricht, fehlen, das Merkmal der Stetigkeit. Das Vorhergehende muß das Nachfolgende vorbilden, muß es im Keime enthalten — gerade wie bei Naturprodukten. Den ganzen Eichbaum enthält die Eichel im Keime. Den Unterricht, d. h. das intelligente Wachsthum, nach diesem Bilde einrichten, heißt: ihn organisch gestalten. Eine der Hauptursachen, warum so viele Schüler an dem „Lernen" keine Freude haben und sich folglich dadurch nicht entwickeln und bilden, liegt in dem Mangel der Stetigkeit des Unterrichts.

ten, diese treffliche Gymnastik des Geistes. Alles aber und überall heuristisch, glich bald synthetisch-heuristisch, bald analytisch-heuristisch. *) — Ueber diese kur- Erklärungen möge der Lehrer nachdenken. Die Hauptrücksicht bleibt der formale eck. Er schließt den materialen nicht aus, sondern ein; je mehr die Kraft des hülers gestählt wird, desto mehr lernt er auch. Aber ohne Kraftanstrengung soll er hts lernen. Umsonst hat er es nicht, und „wer da hat, dem wird gegeben". „Man nur weise von eigener Weisheit", sagt Montaigne.

IV. Der Lehrgang und der Lehrapparat.

In den vorhergehenden Abschnitten haben wir die Grundzüge aufge- llt, aus welchen sich die Aufstellung eines Lehrganges entwickelt. Wir ben denselben, wie er nach unserm Ermessen objektivirt werden müßte, cht, weil ein solcher in mannigfaltiger Gestalt in den nachher aufzu- hrenden Schriften vorliegt. Eine kurze schematische Darstellung, auf e wir uns hier beschränken müßten, würde den Lesern wenig Gewinn ingen. Wer sich erst mit dem Gegenstande selbst auf gründliche Weise kannt gemacht hat, wird den Werth eines aufgestellten Lehrganges zu urtheilen vermögen. Diesem Vorschub zu leisten, gehen wir noch zu nigen Andeutungen über.

1) Mit einer Wissenschaft, mit wissenschaftlichem Erkennen haben ir es in der Formenlehre nicht zu thun, wie nirgends in der Elemen- rschule. Darum dürfen auch an einen praktischen Lehrgang in der ormenlehre keine wissenschaftlichen Anforderungen gemacht werden. Das infache, Naheliegende, Leichte soll zwar dem Uebrigen vorhergehen; aber icht alles Vorhergehende ist nothwendig zum Begründen und zum Be- reifen des Folgenden. Vielmehr dürfen wir uns, auf dem Gebiet der lnschauung stehend, überall der Unmittelbarkeit, d. h. der Herleitung er Sätze aus einfachen konkreten Anschauungen zuwenden, ohne dabei othwendiger Weise das bereits Festgestellte zu Hülfe zu nehmen. Die Vahrheiten der Formenlehre liegen nicht alle nach, sondern zum Theil eben einander. Oder wo ein Nach- und Auseinander (d. h. konsequente lbleitung) statt findet, geschieht es durch einfache Verbindungen von lnschauungen und mehr oder weniger unmittelbares Erkennen. Dennoch ber wird das Abhängige schlechthin als gewiß und untrüglich erkannt. Diesen hohen Vorzug theilt die Formenlehre mit jedem mathematischen

*) Die nähere Beschreibung der geometrischen Analysis der Alten gehört nicht hieher. Eine sehr zweckmäßige, populäre Darstellung derselben findet man in der „Anleitung zur Auflösung geometrischer Aufgaben von Dr. C. Nagel, Professor in Ulm 2c. Ein Anhang zu jedem Lehrbuche der ebenen Geometrie 2c. Mit sieben lithographirten Tafeln. Ulm, 1840, Stettin'sche Buchhandlung." (88 Seiten. 12½ Sgr.)

Wissen. Nur wird die Gewißheit nicht auf dem Wege der Schlußreihen durch Begriffe, sondern durch unmittelbare Anschaulichkeit oder durch einfache, meist kombinatorische Verbindungen aus denselben erzielt. Männer (Gelehrte), die daher der Formenlehre den Vorwurf der Seichtheit oder der Spielerei mit Linien und Winkeln machen und darum ein Verdammungsurtheil über diese aus der pestalozzianischen (!) oder philanthropinistischen Schule herrührende Neuerung in dem einfachen Schulunterricht aussprechen, haben das Wesen der Sache und das Entwickelungsgesetz des jugendlichen Geistes nicht erkannt. Allerdings ist viel eitel Spielerei mit leeren Raumformen getrieben worden; aber auch hier hebt der Mißbrauch den rechten Gebrauch nicht auf. Der rechte Gebrauch ist da, wo der Schüler freithätig mit Lust lernt, d. h. hier: sucht und begründet, nämlich so begründet, wie es von einem zehn- bis zwölfjährigen Knaben verlangt werden kann und darf. Für syllogistische Spitzfindigkeiten und (Euklid'sche) Subtilitäten ist er nicht reif: einfache Gründe und kleine Schlüsse kann er finden und formuliren. Es wäre ganz unsinnig, ihn zu Beweisen zu nöthigen, wo er weder die Nothwendigkeit, noch die Möglichkeit des Beweisens einsieht. Also auch hier herrscht die subjektive Rücksicht vor. Unser Subjekt ist nur im Stande, die Sache aus dem Groben heraus zu arbeiten. Die logischen Finessen überlassen wir dem Mathematiker von Profession. *)

2) Der Lehrgang muß nicht nur in dem höheren und allgemeinen Sinne, wonach alles Lernen die Thätigkeiten des Geistes beleben soll, sondern zugleich in dem niederen Sinne des Wortes, d. h. die Fertigkeit und die Anwendung im Leben erhöhend, praktisch sein. Der Schüler muß darstellen können, was er angeschaut und gedacht hat. Dies ist die Probe der Richtigkeit und Vollständigkeit des Verfahrens. Fällt sie nicht genügend aus, so ist der Unterricht einseitig und oberflächlich gewesen. Darum soll der Schüler Zeichenmaterialien, Schiefertafel und Griffel bei der Hand haben. — Unter der praktischen Anlegung des Formenlehr-Unterrichts verstehen wir auch die Anleitung zur Kenntniß der Einrichtung und zur Fertigkeit in der Handhabung von Geräthschaften und Instrumenten, als des Lineals, Zirkels, Maaßstabes, Winkelmessers (Transporteurs) u. dergl. m. Auch soll der Schüler selbst die Netze der betrachteten Körper auf Papier und Pappe zeichnen und aus dieser die mathematischen Körper in sauberer Gestalt verfertigen. Besitzt der Lehrer Kenntniß der Krystallographie, einer Grundlehre der Mineralogie, so kann er das Wesentlichste derselben in die Formenlehre mit hinein ziehen und treffliche Uebungen daran reihen. Kurz, der Lehrer muß die praktische Seite des Unterrichtsstoffes berücksichtigen.

---

*) Noch giebt es Schulen, wenn auch höhere, in welchen man die Schüler mit den Subtilitäten der Parallelen-Theorie martert — während solche Schüler oft nicht die ordinärste Aufgabe selbstthätig aufzulösen vermögen.

Das Uebrige, was etwa noch über den Lehrgang aufzustellen wäre, wird bei der Ausführung der bedeutendsten Lehrschriften über die Raumlehre vorkommen.

Zum Lehrapparat für den elementarischen Unterricht sind erforderlich, außer Hand- und Wandtafeln nebst Zubehör: eine Anzahl regelmäßiger Körper in gehöriger Größe, am besten aus Holz verfertigt (Würfel, Prismen, Pyramiden rc. — wir nehmen also hier das Wort „regelmäßig" im weiteren Sinne, als es die wissenschaftliche Stereometrie nimmt —, auch, wo möglich, Suiten von Körpern, welche die krystallographischen Uebergänge zeigen), dann Zirkel, Lineale, Transporteure, Maaßstäbe, die im Lande gangbarsten Längen-, Flächen- und Körpermaaße rc. in natürlicher und verjüngter Größe. Von den Lehr- und Lernschriften, die auch zum Lehrapparate gehören, handeln wir in einem eigenen, dem nächstfolgenden Abschnitt.

V. Die wichtigsten Lern- und Lehrschriften.

Unter Lernschriften verstehen wir solche Elementarbücher, welche dem Schüler in die Hand gegeben werden sollen. Dergleichen giebt es, außer dem Leitfaden des Verfassers dieses Aufsatzes, den wir nachher vorführen werden, und einigen ihm ähnlichen nicht. Aus dem einfachen Grunde, weil die Wahrheiten der Formenlehre von dem Schüler selbst gefunden werden sollen, darum also der Stoff derselben nicht gegeben werden darf. Ein Lern- und Uebungsbuch der Formenlehre würde daher entweder die rechte Methode verleugnen, oder sich auf Fragen und Aufgaben beschränken müssen, deren Aufstellung den Schein der Leerheit oder Abstraktheit nur schwer wird vermeiden können. Der Schüler ist in dem Unterricht der Formenlehre an den eignen Geist, an sein Erfindungs- und Darstellungsvermögen, an die mündliche, lebendige, sokratisch-heuristische Entwickelung des Lehrers zu verweisen, nicht an das todte Buch. Darum haben es die Bearbeiter der elementarischen Formenlehre in richtigem Gefühl vermieden, Lern- und Uebungsbücher für die Schüler zu schreiben, sich darauf beschränkend, praktische Lehrgänge mit methodischen Winken für die Lehrer zu entwerfen. In der That können wir uns die Art der Abfassung eines Buches nicht denken, welches dem ersten Anfänger ersprießliche Dienste leisten könnte. Ueberall würde der Lehrer, wie bei aller rationellen Entwickelung, das Hebammen-Geschäft zu übernehmen und das Buch negiren müssen, wenn es ihm nicht geradezu im Wege wäre. Bei der Abfassung unsers eignen Leitfadens für Schüler haben wir daher auch nicht den Standpunkt der ersten Anfänger vor uns gehabt, sondern solche Schüler in's Auge gefaßt, welche, wie die der hö-

heren Bürgerschulen und Gymnasien und der Schullehrer-Seminarien für den Unterricht der Raumlehre eine elementarisch-gründliche, zur wissenschaftlichen Erkenntniß hinleitende breite Basis verlangen. Wir stellen daher auch die in Frage stehende Schrift hinter diejenigen, welche unmittelbar für reine, aber gehobene oder zu hebende, Elementarschulen, nämlich für den Gebrauch der Lehrer, berechnet sind.

1. Die Elemente der Form und Größe (gewöhnlich Geometrie genannt), nach Pestalozzi's Grundsätzen bearbeitet von **Joseph Schmidt** rc. Drei Theile. Heidelberg, bei Mohr, 1809 — 1811. (2 Thlr. 5 Sgr.)

Diese Schrift müssen wir hier an die Spitze stellen, sowohl um der Gerechtigkeit willen, weil sie den nachfolgenden Formenlehren die Bahn gebrochen, eine sehr bedeutende Umänderung des Elementarunterrichts in der Raumlehre begründet hat, als auch um des historischen Zusammenhanges willen, indem sich die Form und Manier mancher nachfolgenden Schriften von der Schmidt'schen Formenlehre her datirt. Es kann dabei unsere Absicht nicht sein, das vorliegende Buch unsern Lehrern auch jetzt noch als Leitfaden zu empfehlen. Das hieße die Fortschritte, welche seit 25 Jahren gemacht worden — die wir aber, nicht zu vergessen, Pestalozzi und Schmidt größtentheils verdanken — negiren oder geringschätzen, das hieße, einen Zweig des Unterrichts von einer bereits errungenen höheren Stufe auf eine niederere zurückverweisen. Aber zum Selbststudium und um die Quelle kennen zu lernen, aus welcher alle neueren Elementar-Schriftsteller Geist oder Form, wenn auch vielleicht nur mittelbar, geschöpft haben, zu diesen Zwecken verdient das Buch auch jetzt noch, beinahe nach einem halben Jahrhundert, was bei unsern Schnellpressen nicht wenig sagen will, eine ernste Empfehlung. Der Mittheilung des Inhalts derselben können wir uns aber billig entschlagen. Nur über die Form seien, weil dieselbe noch in manchen Schulen, in der Schweiz, in Privatinstituten rc. sklavisch ängstlich festgehalten wird, noch einige Bemerkungen erlaubt. Wie es mit neuen bedeutenden Erscheinungen auf dem Schauplatze des Lebens und dem Gebiete der Literatur zu geben pflegt, so wurde es auch mit der Schmidt'schen Formenlehre. Sie fand ihre enthusiastischen, fast anbetenden Verehrer. Der selige de-Laspé in Wiesbaden, ein didaktisches Naturgenie, erklärte es für ein Verbrechen, sich irgend eine Abweichung von dem Inhalt oder der Form des Buches zu erlauben, weil nur der Genius der Pädagogik das Ganze dem Schmidt eingegeben haben könne. Durch solche Begeisterung leistete de-Laspé theilweise Außerordentliches. *) Denn ist

*) So muß man es überhaupt machen, d. h. man muß eine Sache in ihrer Ganzheit und Reinheit hinstellen und anwenden, wenn man sie nach ihrer wahren Wesenheit, ihrem Werth oder Unwerth, kennen lernen und in dem Urtheil ihr gerecht werden will. Die reine und ganze Pestalozzische Sache ist — die Pestalozzische Sache; keine andere, kein Mixtum von ihr und andern Weisen, ist es. — So muß man es also auch jetzt mit den Fröbel'schen „Kindergärten"

s nicht anerkennenswerth und lehrreich — wenn auch in andrer Beziehung vielleicht zu verwerfen — zu sehen, wie zwölfjährige Mädchen sich mit entschiedener Vorliebe auf mathematische Konstruktionen werfen und aus eignen Kräften die Lösung solcher Probleme vollziehen, die man für ein solches Alter für schwer erklären muß?! *)

Aber vor der Ueberschätzung der Formenlehre brauchen wir jetzt nur noch Einige zu warnen. Es bedarf nur noch der leisen Erinnerung an das zeitgemäße Wort Dinter's: „Gott bewahre uns vor Menschen, die Winkel und Dreiecke besser kennen, als Gott und ihre Pflichten!" Beide Gegenstände bilden nur einen künstlichen, gemachten Gegensatz, der daher auch nur zu einer vorübergehenden Erscheinung gelangen konnte. An manchen Orten war man im Jahr 1837 nahe daran, das andere Extrem wieder hervorzurufen. (Und wie steht es 1850?) Die selbstständige Entwickelung der Denkkraft, die Hinführung der Schüler auf ihr Inneres, als eine Quelle reichhaltiger Erkenntnisse, die Aufschließung des Geistesschachtes ꝛc., Alles dieses ist nicht bei Allen, die sich zu Stimmführern der Zeit aufwerfen **), ein beliebter Gegenstand. Man hat daher auch die Formenlehre oft da nicht aufkommen lassen, wo sie offenbar eine Stelle verdiente. Sie will und soll nichts Nothwendiges beschränken; sie will nur in ihrem Werthe anerkannt sein.

— nach meinem Bedünken vereinigte bildende Kinderstuben — machen, d. h. man muß sich ganz nach des Erfinders Vorschrift richten, nicht dies und das in eine Kinderbewahranstalt aufnehmen; das macht keinen „Kindergarten".

*) Mit welchem Enthusiasmus ein anregender Lehrer seine Schüler durchdringen kann, davon ist in de-Laspé's Anstalt manches Beispiel vorgekommen. Ich erzähle eines. Der Oberbergrath K. besucht die Anstalt und giebt, von de-Laspé dazu aufgefordert, den Schülern und Schülerinnen eine geometrische Aufgabe. Alle fangen an zu suchen, Groß und Klein, Schüler und Lehrer. Keiner findet die Auflösung. So verschwindet der erste Tag. Am andern geht es wieder frisch daran. Vergebens! De-Laspé sucht seine Leute von Neuem zu begeistern; aber Keinem gelingt die Lösung. Ein dumpfer Geist der Abspannung und Verzweiflung ruht auf der ganzen Anstalt. So Etwas war noch nicht vorgekommen. Die Ehre der Anstalt scheint auf dem Spiele zu stehen; de-Laspé sucht — und geht verstimmt an die Arbeit und von der Arbeit. Am vierzehnten Tage (man denke!) hielt er eine begeisternde Abendandacht; er gedenkt auch der nicht gelöseten Aufgabe, Gott möge ihn und seine Leute stärken. Was geschieht? Morgens gegen drei Uhr kommt ein Zögling unangekleidet an de-Laspé's Bett gestürmt, „er habe es gefunden". De-Laspé springt auf, schlägt Licht; der Knabe entwickelt. Richtig! Auf der Stelle wird das ganze Haus zusammengeläutet und der Triumph bekannt gemacht. — De-Laspé war ein pädagogisches Genie. Er konnte wenig auflösen, aber er verstand es, Andere dazu anzuleiten. Seine Biographie müßte sehr lehrreich sein; er hatte das Maurerhandwerk gelernt. Durch Pestalozzi kam er auf den Beruf, für den er geboren. Er hat Knaben, welche von allen Anstalten, auf welchen sie gewesen, aufgegeben worden, wieder auf die Beine geholfen. Eine verrenkte Natur kann nur durch Natur wieder recht gerichtet, gerade gemacht werden. Naturgenuß ist die beste Arznei. —

**) „Ein Schullehrer soll ein rusticus sein und — bleiben", mußte ich einst aus dem Munde eines sehr hoch stehenden Mannes vernehmen. (!)

Aber vor der zerspaltenden, zersplitternden Manier Schmidt's, der Aufstellung endloser Einzelheiten, ohne bis zum allgemeinen, das Einzelne beherrschenden Gesetze vorzudringen, müssen auch wir noch warnen, obgleich selbst Ramsauer es schon gethan. Diese Geistesverseichtung und -verwüstung hat noch nicht überall aufgehört, wie wir aus der letzten Schrift Gruner's *), eines scharfen Beobachters der Zeit, ersehen können, da er mit diesem Maulhelden eine Lanze bricht, um ihn zu mortifiziren. Es sei erlaubt, aus diesem anregenden Buche (Seite 68 ff.) Einiges, das Vorliegende Betreffende, hier mitzutheilen.

„Das von den Schülern der Schulen Pestalozzi's von den späteren Pestalozzianern (Joseph-Schmidtianern) bei dem Elementarunterricht des Mathematischen, besonders des Geometrischen, eingeführte, von ihnen so sehr geliebte „„Suchenlassen durch die Lehrlinge““ erheischt durchaus eine der Erfahrung entnommene Bemerkung."

„Auch bei diesem „Suchenlassen" ohne gegebene Winke zum Finden, ohne Andeutung des Wesentlichen, um welches es dabei gilt, ohne Hinweisung auf den rechten, den naturgemäßen Weg zu der in's Auge gefaßten Wahrheit, — und so liegt es nicht selten der Beobachtung in den Pestalozzianischen Lehranstalten vor, — muß die Warnung und die Rüge hervorrufen; denn es mag wohl öfter dazu dienen, daß der Lehrer ausruhen könne, als daß das Kind zur Selbstthätigkeit im Suchen einer Auflösung irgend einer Aufgabe, eines Beweises u. s. w. ermuntert werde. Das Letzte kann nur unter der bedingenden Voraussetzung der Fall sein, daß der Schüler nicht nur ganz bestimmt wisse, was, sondern auch das erforderliche Licht darüber habe, wie er suchen solle; das heißt, auf welcher Spur des Wesentlichen, um das es gilt; also daß er wisse, wo und wie der Eingang zu dem rechten, nächsten, geradsinnigen Wege des Suchens selbst zu finden, und wie dieser Weg zu verfolgen sei. Wenn zu dem Allen die nöthigen Winke nicht gegeben sind, so sucht der gutartige, muntere Schüler eifrig, aber vielleicht eben deßwegen meist auf weiten Ab-, Um- und Irrwegen und verliert schon darüber an Geradheit des gesunden Menschenverstandes. **) Der minder gutartige, trägere Schüler sucht nicht, oder giebt das Suchen bald auf, aus Verdrossenheit, oder aus Mangel der erforderlichen Einsicht und Kraft. Er sitzt da und brütet indessen, wer weiß über was. Nun folgen ausführliche Erörterungen, Berichtigungen, Zurechtweisungen in Betreff des von dem muntern Schüler endlich gefundenen Um-, Ab- und Irrweges, die allerdings, wie

*) Ueber Volksschulwesen und Volksveredlung als gegenseitige Bedingungen eines besseren bürgerlichen Zustandes 2c. Wiesbaden, bei Ritter, 1833. (26¼ Sgr.)

**) „Im Unterricht soll der Schüler das, wozu die Wissenschaft dreitausend Jahre gebraucht hat, in kurzer Zeit durchleben; er soll es aber nicht als fertiges Resultat empfangen, sondern entdecken. Des Lehrers Sache ist es nun, diese Entdeckungsreise so zu dirigiren, daß der Schüler nicht nach Zufall, sondern nach einem Prinzip, und zwar auf dem leichtesten und kürzesten Wege, zu jeder mathematischen Wahrheit gelangt." Mager a. a. O. S. XVII.

nunmehr Alles geworden ist und werden mußte, auch nöthig sind. Hierüber verliert der Trägere den letzten Ueberrest der Aeußerung von Selbstthätigkeit und der Haltung seiner Aufmerksamkeit, ohne daß der Fleißige das wieder gewönne, was er an Geradheit seines Menschenverstandes und an Selbstvertrauen durch sein Irrelaufen verloren hat. Ein solches Suchenlassen ist nothwendiger Weise bei allem Unterrichte verderblich, am meisten bei dem, welcher mit schwierigeren, verwickelteren, trockeneren Begriffen und Aufgaben zu thun hat. Gerade hierbei aber wird es von Manchen, die das, was sie den Schülern zum Suchen hingeben, selbst nie recht gefunden haben, oder welche darüber, in Ermangelung der gehörigen Vorbereitung, jetzt wenigstens nicht im Reinen sind, am liebsten als Ruhekissen für ihre Abspannung ergriffen. Welches Unrecht an den Zöglingen! —"

„Das rechte Suchenlassen, in wohlbemessener Anwendung, wird mit all dem hier Gesagten nicht verworfen; dieses erfordert aber eine genaue Kenntniß des Gegenstandes, — welche denen Pestalozzianern, die da meinen, der Lehrer dürfe nur einen Schritt vor dem Lehrlinge voraushaben, zuweilen fehlen mag; sie erheischt eine tiefe Erkenntniß der Kindesnatur und der eigenthümlichen Befähigungsstufe der ganzen Schülerschaft von Seiten des Lehrers. Auch darin haben endlich die Schüler und Freunde Pestalozzi's die Idee der elementarisch entfaltenden Veranschaulichung, welche ihr Meister in der Ahnung seines Gemüthes gefunden hatte, mißverstanden, da sie wähnen, der Elementar-Unterricht in seiner von ihnen beliebten breiten Manier dürfe, ja solle einen möglichst weiten Umfang der mathematischen Lehre umfassen. Sie gerathen hiermit nothwendig in einen Widerspruch. Bei der Elementar-Methode kann es lediglich nur auf die Elementar-Erkenntniß, nämlich auf die Entfaltung der Anfangspunkte der inneren Anschauung durch die äußere Darlegung des Räumlichen ankommen. Hier gilt es aber um genugsame Einfachheit, damit bei aller Entfaltung und eben durch solche die Uebersicht und Umfassung des Einzelnen mit Leichtigkeit vor der Anschauung Statt finden könne."

„Die Pestalozzianische Schule — eine Pestalozzi'sche giebt es nicht leicht, weil Pestalozzi nur Andeuter seiner methodischen Idee war, nie selbst als Lehrer sie ausführte, — fehlte sogleich in ihrer ersten und besten Zeit darin, daß sie einen übergroßen Werth in die vermeintlich elementarische Behandlung möglichst zusammengesetzter und schwieriger Aufgaben setzte."

Wir freuen uns der in diesem Auszuge liegenden Uebereinstimmung mit unseren oben über den heuristischen Unterricht niedergelegten Ansichten, wollen auch, bei dieser Gelegenheit, auf die ganze Schrift des würdigen, verdienstvollen Verfassers hiermit aufmerksam machen. *)

*) Gruner war — wie Einer von denjenigen, auf die ich oben mit der Frage

Sie regt zu fruchtbarem Nachdenken an, ein Verdienst, nach dem auch wir ringen.

Zusatz. Den vorstehenden Ansichten stimme ich zwar auch jetzt noch bei; aber die Wahrnehmung, daß die Formenlehre mit ihren sehr anregenden, elementarischen Uebungen aus den meisten Schulen verschwunden, oder in dieselben keinen allgemeinen Eingang gefunden hat, veranlaßt mich doch zu einem Doppelten, einmal dazu, sie den Lehrern noch besonders zu empfehlen, zweitens dazu, auch auf die Pestalozzi'sche Bearbeitung des Gegenstandes (Pestalozzi's sämmtliche Werke, 15. Band) hinzuweisen. Nirgends findet man das Wesen der Elementarbildung, die „Idee" derselben, so aufgefaßt und dargestellt, wie von Pestalozzi; kein Schriftsteller dringt so sehr darauf, die Elementarkräfte des Kindes auszubilden, als er; keiner regt die Eigenschaften, welche den Lehrer zum Elementarlehrer bilden, so an, wie er. Die Elementarmethode hat den Zweck, die Grundkräfte des Menschen in ihrem Wesen anzuregen und allseitig, naturgemäß zu entfalten. Folglich muß diese Methode auch die Eigenschaft besitzen, angehende Lehrer zu naturgemäß-geistbildendem Unterrichte zu befähigen. Da die Zahlen- und Formenlehre theils von Pestalozzi's Jüngern, theils von seinen Schülern unter den Elementarfächern am meisten ausgebildet sind, so ist es Jedem, der ein Elementarlehrer im wahren Sinne des Wortes werden will, auf das Dringendste zu rathen, sich auch mit der Pestalozzi'schen Bearbeitung der genannten Fächer, namentlich der Formenlehre, genau bekannt zu machen, d. h. den Gegenstand in Pestalozzi's Weise zu traktiren und dadurch die Fähigkeit zu erlangen, überhaupt geistweckend und die Selbstthätigkeit anregend auf die Schüler zu wirken. Die Pestalozzi'sche Methode bildet nicht nur Schüler, sondern sie erzeugt Lehrer. Beides ist nothwendig mit einander verbunden. Pestalozzi's Schriften tränken den Leser mit pädagogischem Geiste.

---

2. Leitfaden für den Unterricht in der Formen- und Größenlehre. Von **Wilhelm v. Türk** rc. Fünfte, verbesserte und bedeutend vermehrte Auflage, mit einem Anhange: die wichtigsten Lehrsätze aus der Stereometrie enthaltend. Mit zwanzig Kupfertafeln. Fünfte Auflage. Potsdam, bei Riegel, 1843. (1 Thlr. 22½ Sgr.)

Diese Schrift ist wohl die von allen, welche über die Raumlehre für Volksschulen erschienen sind, am weitesten unter den Lehrern verbreitete: einmal, weil der Verfasser einer der ersten war, welche die Schmidt'sche Formenlehre verbesserten; dann, weil sein Werk in sehr populärer, dialogischer Form den Lehrern die Erlernung und Uebung des Gegenstandes in hohem Grade erleichterte. Diesen Vorzug müssen wir auch jetzt noch anerkennen. Unleugbar hat dieser Umstand viele Schulen diesem neuen Unterrichtszweige geöffnet. Der Inhalt ist dieser:

Erste Abtheilung. Formen-Lehre: 1) Formen, die durch die Verbindung gerader Linien entstehen; 2) Formen, die durch die Verbindung krummer Linien enstehen; 3) Formen, die durch die Verbindung gerader und krummer Linien entstehen.

---

nach dem Jahre 1850 hingewiesen habe, im Jahre 1849 zu behaupten gewagt hat — ein Verderber des Elementarunterrichts, er verstand nichts davon, er verstand nicht einmal Pestalozzi's „Lienhard und Gertrud". (!)

Zweite Abtheilung. Größen-Lehre: 1) Linien und Winkel;) Vergleichung der Seiten und Winkel geschlossener Figuren; 3) Vergleichung des Inhalts geschlossener Figuren; 4) der Kreis. Nachtrag: Stereometrie. Von der Flächenberechnung. Von der Körperberechnung. Das Prisma. Der Zylinder. Vom Kegel. Von der Kugel.

Wenn man etwas vermissen sollte, so möchte es der Mangel des Fortschrittes von einzelnen Fällen bis zur allgemeinen Regel sein. Aber essen ungeachtet bleibt die Schrift eine sehr brauchbare und nützliche.

---

3. Die Formen-, Maaß- und Körperlehre, oder die Elemente der Geometrie, methodisch bearbeitet von J. Ramsauer. Mit fünfzehn Blättern in Steindruck. Stuttgart und Tübingen, bei Cotta, 1826. (1 Thlr.)

In der Vorrede entwickelt der Verfasser folgende bemerkenswerthe Gedanken:

Das Lehrbuch = Leitfaden für den Lehrer soll allenthalben bestimmte Reihenfolgen, aber nur selten ausgedehntere Uebungen enthalten. Damit verwirft der Verfasser mit Recht das endlose Ausspinnen einer Betrachtungsweise, wie sie in J. Schmidt's Buche herrscht.

Alle bloß mechanischen Uebungen müssen beim Unterricht mit Knaben von acht und mehr Jahren verbannt werden; höchstens dürfen sie beim Zeichenunterricht vorkommen; sind die Kinder aber früheren Alters, so läßt man die allgemeineren Sätze weg. Das Wesentlichste des Elementarunterrichts ist nicht sowohl das wirkliche (praktische) Aufstellen und Erschöpfen aller Fälle, welche sich aus den verschiedenen Wendungen und Verbindungen der ersten Grundanschauungen irgend eines Faches ergeben, als vielmehr das, daß der Schüler durch diesen Unterricht dahin gebracht werde, selber den Gang und die Regeln aufstellen zu können, auf welche weiter gebaut und nach welchen gewisse Formeln und Verbindungen erschöpft und das mathematisch Bestimmbare berechnet werden kann.

Darum legt der Verfasser auf das Selbstfinden der allgemeinen Sätze aus der Betrachtung einzelner Fälle einen entschiedenen Werth, nach deren Feststellung eine noch fortgesetzte Aufstellung einzelner Fälle der Kategorie der Spielereien anheim fallen würde. Hier sehen wir, wie der Verfasser, der aus der Pestalozzi'schen Schule hervorgegangen ist, die Sache mit richtiger Einsicht in die Gesetze der bildenden Methode weiter geführt hat. Darum verlangt er auch die Fassung des einzelnen und des Gesammtresultats in vollkommen sprachrichtigem Ausdruck.

Für Elementarschulen dekretirt der Verfasser durchgängig die Verbindung der Formenlehre mit dem Zeichnen. Er giebt den Rath, falls drei Stunden wöchentlich beiden Gegenständen zusammen gewidmet werden können, in den zwei ersten Jahren der Formenlehre zwei, dem Zeichnen eine Stunde zuzuwenden, im dritten Jahre es umgekehrt zu halten,

nach Ablauf desselben aber das Zeichnen in zwei Stunden fortzusetzen, da die Formenlehre in drei Jahren beendet sein könne.

Einen Theil der Formenlehre sollen die Schüler vor dem Anfange des Lesens, Schreibens und Zeichnens durchmachen. Mit Recht meint der Verfasser, daß dadurch auch die endlose Zeit, die in vielen Schulen der alten Art auf das Schreiben, d. h. auf das Nachmalen der Buchstaben, verwandt wird, auf die fruchtbarste Weise abgekürzt werde. Je vielseitiger das Auge für das Auffassen der Formen geübt ist, desto sicherer wird die Hand von dem dadurch entwickelten Proportions- und Formengefühl geleitet, desto sicherer und mit desto mehr Interesse wird sie darstellen, folglich die Schüler schneller und bewußtvoller schreiben und lesen lernen. Denn daß Beides ihnen oft so große Noth macht, rührt von dem Mangel erweckter Auffassungskraft her. Darum verdient die Formenlehre sowohl wegen ihres mechanischen, als wegen ihres geistigen Werthes von allen Lehrern eine besondere Würdigung. „Setzt man sie", fügt der Verfasser bei, „überdieß mit der Maaß- und Körperlehre in die gehörige methodische Verbindung, so erhält der Schüler durch sie alle wesentlichen, mathematischen Grundbegriffe und Grundanschauungen, durch die er richtig und scharf denken, schließen und abstrahiren lernt." In Betreff der Auffassungs- und Erfindungskraft bemerkt er, daß alle weitere Bildung der Kunst, zwar nicht allein aber wesentlich auf dem größeren oder kleineren Reichthume der Formen beruhe, welche der Schüler bei seinen Elementarübungen zur Anschauung erhalte, und daß besonders die Einbildungskraft um so reicher und geregelter werde, je mehr das Auge mit Bewußtsein gesehen habe. Darin stimmt der Verfasser mit dem oben aufgestellten allgemeinen Prinzip für jeden Elementarunterricht: dem Prinzip der Anschaulichkeit des Unterrichts, überein. Endlich huldigt der Verfasser dem Grundsatze, daß das Erlernte auf die Körperwelt und die Erscheinungen, die den Schüler späterhin im Leben umgeben, angewandt werden müsse. Der Schüler soll so herangebildet werden, daß er später, er mag einen Beruf ergreifen, welchen er will, mit gutem Willen und guten Absichten, dann aber auch mit der Gewohnheit oder selbst mit dem Bedürfnisse arbeitet, über Alles, was er ergreift, zu denken, und das, was er thut, vermöge seines Denkens, so wie vermöge seiner gebildeten Hand, seines gebildeten Auges und seines gebildeten, wenigstens geweckten Geschmacks sich immer mehr zu vervollkommnen sucht. Daß die Schule dieses Resultat zu erreichen vermöge, ist kein Traum. Aber es wird dadurch nimmermehr erreicht, daß man wissenschaftliche Lehrgegenstände in die Schule einführt, oder den Schüler die unteren oder auch die mittleren Klassen einer Gelehrtenschule durchmachen läßt, sondern es wird erreicht durch methodische Elementarbildung, welche das rechte Fundament durch Fr. Fröbel in den „Kindergärten" erhält.

Inhalt. A. 1) Formenlehre der geraden Linien; 2) Gleichheit und Maaß der geradlinigen Figuren; 3) Formenlehre der krummen Linien;

4) Formenlehre der geraden und krummen Linien. B. Die Elemente der Körperlehre: 1) von den geradlinig begränzten Körpern; 2) ebene und gebogene Flächen und ihre Körper; 3) allseitig gebogene Flächen und ihre Körper. — Die Unterabtheilungen haben wir weggelassen.

Die Schrift ist sehr reichhaltig, den meisten Paragraphen sind Zeichenübungen angehängt, eine große Menge anregender Fragen ist beigefügt. Sie eignet sich besonders für solche Lehrer, welche einen ausgedehnten Kursus der Formenlehre durchzunehmen vermögen. Was im guten Pestalozzi'schen Sinne elementarische Gründlichkeit ist, kann man an dieser Schrift, wie an der gleichfalls ausgezeichneten desselben Verfassers über den Zeichenunterricht, kennen lernen.

4. Raumlehre für Volksschulen. Von **J. G. Graßmann** rc. Erster Theil: Ebene räumliche Verbindungslehre. Mit drei Kupfertafeln. Berlin, bei Reimer, 1817. (15 Sgr.) — Raumlehre für die unteren Klassen der Gymnasien und für Volksschulen. Von **Demselben**. Zweiter Theil: Ebene räumliche Größenlehre. Mit 5 Steindrucktafeln. Ebendaselbst, 1824. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Der erste Theil enthält die Elemente der Kombinationslehre der Geometrie. Der Verfasser erklärt die Kombination als eine Verknüpfung des Verschiedenen als eines solchen, es bestehe nun diese Verschiedenheit in der vorausgesetzten Ungleichartigkeit der Elemente, oder in ihrer Folge in Raum und Zeit. Alles, was auf Größe Bezug hat, ist dem zweiten Theile vorbehalten, daher auch hier der rechten, spitzen und stumpfen Winkel noch nicht Erwähnung gethan wird. Das Resultat des Ganzen ist die Aufstellung aller der Konstruktionen, welche die Größenlehre zu untersuchen hat. Das Kind sucht sich selbst die Figuren auf, deren Größenverhältniß es späterhin kennen lernen soll. Es wird verlangt, daß die Regel zur Berechnung der bei einer Kombination sich ergebenden Zahl das Produkt einer vollendeten und geordneten Anschauung sei; der Schüler soll sie nicht auswendig wissen, sondern sie jedesmal aus der Figur ablesen und in derselben die Regel gleichsam verkörpert oder räumlich dargestellt sehen. Diese sehr richtige Forderung veranlaßt uns, eine allgemeine Bemerkung über den Elementarunterricht anzuziehen, von der in dem allgemeinen Theile dieser Schrift schon die Rede gewesen. Es ist diese: Nicht bloß in der Raumlehre, nicht bloß in der ganzen Elementarmathematik, sondern in dem gesammten Elementarunterricht ist es äußerst ersprießlich, das Abgeleitete, nach Durchschreitung einer langen Unterrichtslinie Erscheinende, nicht bloß auf das unmittelbar Vorhergehende zurückzuführen und aus demselben abzuleiten, sondern es auch auf die ersten elementarischen Anschauungen und Erkenntnisse zu beziehen, also den Fortgang zu verschiedenen Zeiten und auf mannigfaltige Weise immer von den Urelementen aus zu beginnen. Wie es, um ein Beispiel

aus einem andern Gebiete zu wählen, die Einsicht in psychologische Erscheinungen, Thatsachen und Gesetze ungemein fördert, wenn man die abgeleiteten oder höheren Funktionen des Seelenlebens auf die ersten Momente der Geistesentwickelung, d. h. auf die Entstehung des Bewußtseins, auf die klare Auffassung des Einzelnen aus der uranfänglich dem Säugling chaotisch vorliegenden Welt und auf den merkwürdigen, bedeutsamsten Entwickelungsknoten der Ergreifung der Sprache zurückführt und so das Höhere, Höchste und Fernste in der Geistesentwickelung mit dem Ersten, Ursprünglichsten verknüpft, damit das Geistesleben, ungeachtet der Mannigfaltigkeit der Funktionen, überall als die Einheit, die es ist, aufgefaßt werde; also fördert es die nie auf einmal, sondern nur allmählig entstehende Klarheit über eine innerlich verbundene Mehrheit von Erkenntnissen in der fruchtbarsten Weise, wenn man das Weiterliegende mit dem Ersten, mit dem es eigentlich nur mittelbar zusammenhängt, d. h. unmittelbar mit dem Uranfänglichen, verknüpft, also die ganze Reihe der Zwischenerkenntnisse mehrfach und immer in neuer Weise auffassen und durchdenken läßt.

Obige Schrift fängt mit den von Krug aufgestellten allgemeinen Vorübungen zur Weckung der Aufmerksamkeit an, geht dann zu Vorübungen zur Raumlehre über: 1) Rückgang vom Körper zum Punkte; 2) Richtung, mit Anleitung zum Zeichnen der gefundenen Gegenstände. Nun beginnt die ebene räumliche Verbindungslehre: 1) das Verbinden gerader Linien in Bezug auf die Zahl und Lage der dadurch entstehenden Durchschnittspunkte und Winkel; 2) das Verbinden gerader Linien in Beziehung auf die dadurch entstehenden Seiten und Figuren; 3) das Verbinden der Kreise unter sich und mit geraden Linien. — Die einzelnen Fälle dienen dem Verfasser dazu, immer die allgemeine Regel, unter welcher die einzelnen Fälle enthalten sind, auffinden und Uebungen ähnlicher Art, auch im Kopfe, anstellen zu lassen.

Das Buch wird besonders solche Lehrer ansprechen, welche die reine elementarische Kombinationslehre, ohne alle Verbindung mit Zeichenübungen, vornehmen, also die reine Entwickelung des Anschauungs- und Kombinationsvermögens anstreben wollen. In seiner Art ist es eine musterhafte Arbeit. —

Wie in dem ersten, so sind auch in dem zweiten Theile einige Abschnitte gesprächsweise abgehandelt, damit dem Lehrer gezeigt werde, wie nach der Ansicht des Verfassers die Abschnitte zu behandeln sind.

Der Verfasser stimmt der Ansicht bei, daß die Geometrie in Euklidischer Methode, d. h. so behandelt, daß das logische Element überall vorwaltet, für Kinder nicht gehöre. Denn wenn ihnen auch das Einzelne einer Schlußkette noch so klar sein mag, so fehlt ihnen doch die Kraft, die einzelnen Glieder als ein Ganzes anzusehen, und so geht ihnen die Einheit des Beweises, nach welcher die Folgerung in der Voraussetzung, als untrennbar davon, erblickt werden muß, und damit die eigentliche

Evidenz verloren, wodurch die Geometrie eben anziehend und bildend wird. Nach des Verfassers Ansicht macht aber nicht das logische Moment den Mathematiker, sondern die **Kraft der Konstruktion**, und diese Kraft läßt sich schon im zartesten Alter üben und entwickeln; die geordnete Reflexion ist aber erst eine Sache des reiferen Alters. *) Auch ist er der Ansicht, daß nicht nur die Kinder, sondern selbst jeder Mathematiker die Wahrheiten durch Anschauung erkennen müsse. Es versteht sich, daß hierbei nur von der innern Anschauung die Rede ist, von der Anschauung der Thätigkeit des konstruirenden Geistes oder von der Anschauung der innern Konstruktion. Die äußere Anschauung gehört an und für sich gar nicht zur Mathematik, sondern nur in so fern, als sie dazu dient, die innere Anschauung zu wecken und festzuhalten; sie ist ein unwesentliches, aber oft unentbehrliches methodisches Hülfsmittel, um die innere Anschauung verständlich mitzutheilen, oft auch um die gewonnenen Resultate für sich zu fixiren, und dem Geiste dadurch, daß er die innerliche Konstruktion sich äußerlich gegenüber stellt, einen Ruhepunkt zu gewähren und zu sichern, von welchem aus er von Neuem fortschreiten kann. Die Reflexion tritt erst dann ein, wenn die Anschauung zum Ziele geführt hat. Er ordnet und knüpft nun das durch die Anschauung Gefundene an bekannte Sätze an; aber den Gegenstand selbst, mit seiner vollen geometrischen Evidenz, hat der Konstruirende, wenigstens in der Regel, nicht durch den Begriff, sondern durch die Anschauung. Daraus geht denn von Neuem die unerlaßliche Wichtigkeit der Belebung des Anschauungsvermögens in dem ersten Unterricht der Geometrie hervor, ohne dem logischen Elemente, das in dem späteren Unterricht hinzutritt, d. h. der geordneten Reflexion, ihren hohen Werth absprechen zu wollen.

Die anschauliche Behandlung der Formenlehre löset die geistige Starrheit des Schülers, die Unbehülflichkeit, mit Linien und Formen umzugehen, und weckt die Kraft der Konstruktion.

In dem ersten Theile behandelt der Verfasser nur die Form; nun geht er zur Größe über, um auch an Größenverhältnissen die Kraft der Konstruktion zu üben und zu stärken. Solches ist die Hauptaufgabe der räumlichen Größenlehre, welche in dem zweiten Theile vorliegt. Diese

*) Von der Wichtigkeit des obigen Satzes kann man sich fast überall überzeugen, wo der mathematische Unterricht nicht gedeihen will. Die Schüler werden nicht nur zu Beweisen genöthigt, wo sie die Nothwendigkeit des Beweisens gar nicht einsehen, sondern wo sie auch nicht reif genug sind, die Richtigkeit des auf **abstrakten** Sätzen ruhenden Beweises einzusehen. Ueberhaupt wird es **zeitgemäß**, sich gegen das frühzeitige Reflektiren zu erklären. Es gehört zum Spekuliren auf dürrer Heide, um die herum die grünen Weiden des unmittelbaren, anschaulichen, konstruirenden Erkennens liegen. Besonders für Landkinder dürfte es wohl der Mühe werth sein, darüber nachzudenken, ob es nicht besser sei, statt mancher Abstraktionen, zu deren Auffassung sie selbstthätig nicht fähig sind, ihnen unmittelbare konkrete Wahrheiten vorzusetzen, die sie mit ihrem einfachen Wahrheitssinn (ich möchte ihn den Wahrheits**instinkt** des Volkes nennen) leicht auffassen.

Uebung soll keineswegs eine unbestimmte, zwecklos umherschweifende sondern eine verständige, geordnete, auf ein bestimmtes Ziel gerichtete sein. Die Konstruktion muß ein Resultat geben, welches sich in einem Lehrsatze darstellt, durch ihn ausgedrückt wird, und die Fähigkeit, dieses Resultat in der Konstruktion zu finden und es in Worten auszudrücken macht einen wesentlichen Bestandtheil dieser Uebungen aus. Dieses ist die eigentlich synthetische Methode, welche es sich zum Gesetze macht, kombinatorisch vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren fortzuschreiten. In solcher Weise lassen sich die Sätze nach ihrer innern sachlichen, nicht bloß logischen oder systematischen Verwandtschaft, zusammenstellen, was bei der Euclidischen Methode wegfällt.

Hier läßt sich, außer dem obengenannten methodischen Unterschiede zwischen Geometrie und Arithmetik, ein sachlicher Unterschied erkennbar machen. Letztere konstruirt nur aus einem Element und hat nur eine Art Größen, Zahlgrößen. Darum ist sie so einfach. Die Geometrie, als Größenlehre, hat dagegen eine zweifache Art der Größen, lineare und Winkelgrößen; sie hat ein doppeltes Element, die Länge und die Richtung, Fortschreitung und Schwenkung; sie kann daher unmöglich denselben einfachen Gang nehmen, den die Arithmetik nimmt, da sich diese beiden Elemente nothwendig durchkreuzen müssen, ja sie wird nur dadurch, daß sie ein zwiefaches Element hat, eine eigenthümliche Wissenschaft, da sie sonst nur eine Anwendung der allgemeinen Größenlehre auf den Raum sein würde.

Was wissenschaftlich bilden soll, muß selbst ein Gebildetes sein, d. h. jede Komplerion von Lehrsätzen, jeder Abschnitt muß als ein Geordnetes, Begränztes, erscheinen, das innerhalb dieser Gränzen ein vollständiges Ganze bildet. Und so muß die Totalität der Sätze als ein Ganzes erscheinen. Es muß nicht bloß gegliedert sein, sondern diese Glieder müssen einen Körper bilden, wo in der Totalansicht jedes Glied an seiner rechten Stelle ist und keines fehlen darf, ohne das Ganze als verstümmelt erscheinen zu lassen. Es ist nicht das Wissen des Einzelnen, was eine Wissenschaft bildend macht; dieses Wissen muß vielmehr dadurch auf eine höhere Stufe gehoben oder potenzirt werden, daß es in sich organisch gegliedert ist, und in so fern sollte ein jedes wissenschaftliche Lehrgebäude, ja selbst jedes wissenschaftliche Elementarbuch etwas einem Kunstwerke Analoges haben.

Der vorliegende zweite Theil giebt die Elementargeometrie in dem Umfange, wie sie gewöhnlich in den Kompendien gelehrt wird. Er ist für Quinta und Serta eines Gymnasiums und für mittlere Klassen höherer Bürgerschulen bestimmt. Die musterhafte Deutlichkeit des ersten Theils findet man hier überall wieder. An ihm können Lehrer lernen, wie man elementarisch gründlich zu verfahren hat. Für gewöhnliche Elementarschulen eignet sich dieser zweite Theil nicht. Sein Inhalt geht, wenn nicht über den Horizont der Schüler, doch über die Verhältnisse

der Schule, die ein Konzentriren der Kraft auf das nächste Ziel gebieterisch erheischen, hinaus.

Das Ganze zerfällt in fünf Abschnitte: 1) Größenlehre der Winkel; 2) Größenlehre der Seiten; 3) Größenlehre der Winkel und Seiten in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit: a) gegenseitige Bestimmungen zwischen Winkeln und Seiten in einer und derselben Figur; b) gegenseitige Bestimmungen zwischen Winkeln und Seiten in mehreren Figuren, oder von der Aehnlichkeit; 4) Größenlehre der Flächen; 5) vom Kreise. Anhang: Sätze aus der Körper-Größenlehre.

---

5. Die Raumlehre oder Meßkunst, gewöhnlich Geometrie genannt, mit gleichzeitiger Beachtung von Wissenschaft und Leben, für Lehrer und Lerner bearbeitet von Dr. W. Harnisch. Mit sieben Steintafeln. Zweite, verbesserte Auflage. Breslau, bei Max und Comp., 1837. ($22^1/_2$ Sgr.)

Den Grund, warum die Lehrsäle der Mathematik meist leer stehen und von fünfzig Gymnasiasten oft nur ein Fünftheil oder weniger dem Lehrer folget, was doch immer noch sehr wenig ist, findet der Verfasser, laut der Einleitung zu seinem Buche, eines Theils in der verwerflichen Trennung von Wissenschaft und Leben, und andern Theils und hauptsächlich darin, daß unsere Mathematiker keinen bildenden Sinn, kein pädagogisches Streben haben. Ihre bloß wissenschaftliche Richtung scheidet sie mit jedem Schritte mehr vom Leben, sie drehen sich nur auf den einzelnen Spitzen der ausgearbeiteten Wissenschaft herum, um an diesen Gränzen neue Eroberungen zu machen und so die Wissenschaft auszudehnen. Es kann aber Keiner mehr für die Wissenschaften selbst thun, als wenn er tüchtige Schüler bildet, in denen der Forschungstrieb angeregt ist. Lehrer an hohen und gelehrten Schulen sind besonders als Lehrer zur Ziehung von Schülern verpflichtet. Allein der Mathematiker und Naturforscher bilden keine Schüler durch bloßes Einpfropfen des Vorhandenen; nur Erregung des Forscherblicks und Begeisterung für das Fach bildet Schüler. Was Andere geleistet und was überhaupt in einer Wissenschaft vorhanden ist, das kann man auch durch Bücher erfahren; allein wie man einer Wissenschaft wahrhaft nachgehen und wie man sie innig lieben soll, das kann am besten ein Lehrer nicht vorlesen, sondern vorleben. „Die Formen- und Größenlehre von J. Schmidt war an sich wenig, aber sie führte zu Vielem. Sie war wenig, weil sie nur einen kleinen Theil der Raumlehre selbst umspannte, ohne innere Gesetze eine große Masse lieferte und für das bürgerliche Leben keine Bedeutung hatte. Sie war viel; denn sie bekümmerte sich nicht um den ausgefahrenen schlechten Weg, dessen Elendigkeit aus Gewohnheit Keiner sah; sie ging vom Schüler aus und nicht von der Wissenschaft und beabsichtigte Kraftbildung — etwas ganz Neues in der Zeit. Aber es war eine eitle Kraftanstrengung, ohne Zweck, ohne Ziel, ohne Beziehung zur Wissen-

schaft und zum Leben, ein wahrer deus ex machina. Allein die wahren Anhänger Pestalozzi's, d. h. die, welche nie seine äußere Hülle, seine Unterrichtsformen verehrt haben, sondern überall nur seinen Geist anbeteten und die oft seine Formen zerbrachen, um seinen Geist in die Welt zu führen, der von kurzsichtigen Schülern und Anbetern zu verschiedenen Zeiten in gar mannigfaltige Zwangsformen zerschlagen ward, diese erkannten das Gute an, was in Joseph Schmidt's Formenlehre lag, blieben aber dabei nicht stehen, sondern baueten weiter." Die reine Schmidt'sche Formenlehre und die nach ihrem Muster ausgearbeiteten nennt Harnisch unförmliche Formenlehren. Diese Behauptung muß man nicht ohne Weiteres nachsprechen.

Die vorliegende Schrift ist 1) für den Unterricht eingerichtet und giebt dem Lehrer, der selbst noch nicht in der Lehrart die rechte Fertigkeit besitzt, die gehörigen Fingerzeige; 2) sie ist auf die Anschauung gegründet; 3) sie beachtet von Anfang an die wirklichen Körper; 4) sie giebt einige Grundlehren oder Grundanschauungen der Kristallographie nach v. Raumer's „Versuch eines ABC der Kristallkunde", Berlin, bei Reimer, 1821 (1 Thlr. 20 Sgr.); 5) sie nimmt Rücksicht auf das praktische Messen, fügt also Theorie mit Praxis zusammen; 6) sie leitet zum Auffinden neuer Wahrheiten an; 7) sie führt auch von der Anschauung zum begriffsmäßigen Erkennen über.

Daraus, wie aus der bekannten eigenthümlichen, erregenden und bildenden Darstellungsweise des verdienstvollen Verfassers läßt sich der Werth der vorliegenden Schrift erschließen. Erster Theil: Anschauungen und Darstellungen: 1) die einfachsten Anschauungen und Darstellungen; 2) die einfachen Betrachtungen und Bildungen; 3) die schwereren Betrachtungen und Darstellungen. Zweiter Theil: Vergleichungen und Messungen. Dritter Theil: Verhältniß-Gleichungen. — Die neue Auflage hat keine bedeutenden Veränderungen erfahren.

---

6. Raumlehre oder Geometrie, nach den jetzigen Anforderungen der Didaktik, für Lehrende und Lernende bearbeitet von Dr. **F. A. W. Diesterweg** u. Mit neun Steintafeln. Bonn, bei Eduard Weber, 1843. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. (303 Seiten. 22½ Sgr.)

Das Buch beginnt mit einer einleitenden Abhandlung. In derselben wird zuerst Geschichtliches des Raumlehr-Unterrichts berührt.

Vor Pestalozzi ging man nicht nur auf den Universitäten, sondern auch in den Schulen — den höheren, denn daß die Raumlehre auch einen elementarischen Theil habe oder eine elementarische Behandlung zulasse, darum in die Elementarschule gehöre, davon hatte man keine Ahnung — den wissenschaftlichen Lehrgang Euklid's. Die größten Mathematiker waren von der Unverbesserlichkeit dieser Methode so überzeugt, daß einer derselben, Kästner, den seitdem hundertmal nach-

sprochenen, nun aber endlich antiquirten Ausspruch that, die geome-
schen Lehrbücher wären um so schlechter, je weiter sie sich von der
ethode Euklid's entfernten. Darin lag Wahrheit von dem wissen-
aftlichen Standpunkte der Reflexion aus. Aber er wurde mit Unrecht
er denselben hinaus ausgedehnt. Daß diese Methode nicht für den
ten Unterricht passe, davon hätte man sich aus ihrer Erfolglosigkeit in
n Schulen überzeugen können. Aber der blinde Glaube an altes Her-
mmen macht stockblind. Die Lehrer suchten die Ursachen des geringen
folges ihres Strebens in der Menschennatur, wähnend, daß nur aus-
zeichnete Köpfe für ihre Erfassung begabt seien, oder in der Abstrakt-
it und Schwere des Gegenstandes selbst. Bei Schülern und Eltern
und die Mathematik in dem Rufe der Trockenheit. Ein Mathematiker
d ein dem Leben entfremdeter, unpraktischer Mensch waren synonime
egriffe. *)

*) Als Anmerkung finde hier noch folgendes, sehr treffende Urtheil Graßmann's aus der Vorrede zu dem zweiten Theile der oben angezeigten Raumlehre eine Stelle:

„Man kann die Euklidischen Elemente als eine Auflösung der Aufgabe ansehen: wie können die geometrischen Sätze aus den wenigsten, für sich evidenten Vordersätzen (Axiomen) vollständig und konsequent hergeleitet werden? Diese Aufgabe ist von ihm in seinen Elementen mit einem nie genug zu bewundernden Scharfsinn gelöset worden; dadurch behalten sie ihren Werth für alle Zeiten, und sind klassisch für die Geometrie. Aus demselben Grunde, aus welchem man die studirende Jugend zu den vorzugsweise sogenannten Klassikern führt, aus demselben wird man sie auch zur Euklidischen Geometrie führen müssen. Aber hieraus scheint keineswegs zu folgen, daß man mit den Euklidischen Elementen auch den Anfang machen müsse. Die Euklidische Geometrie, wie sie sich im Gegensatz gegen die Sophistik und Skepsis seines Zeitalters gestaltet, ist mehr für Männer als für Kinder. Sie fordert einen gereiften Verstand, um die Gründe der Anordnung zu übersehen, und die Folge der Sätze bis zu den Grundsätzen hinab, worauf ein Beweis gegründet ist, so mit einem Blicke zu überschauen, so in eine Einheit zu vereinigen, daß der vorliegende Satz im Grundsatze selbst erkannt wird; und doch ist sie dadurch nur erst recht bildend. Sie scheint mir daher nothwendig eine anderweitige Bekanntschaft mit den Hauptwahrheiten der Geometrie vorauszusetzen, damit die Aufmerksamkeit nicht zu sehr zerstreut werde, und diese Bekanntschaft zu geben, so zu geben und sie so zu begründen, wie der kindliche Verstand es fassen kann, und wie es für ihn am klarsten ist; sie in einer Ordnung zu geben, die nicht nur leicht übersichtlich ist, sondern welche jedes Kind kombinatorisch selbst erzeugen kann, das ist hier eigentlich die Absicht. Es ist daher die Rücksicht auf die Evidenz hierbei so wenig aus den Augen gesetzt, daß diese Behandlung gerade deswegen gewählt wurde, um die größte relative Evidenz hervorzubringen, welche bei Kindern, aber nicht durch eine Reihe von Schlüssen und durch allgemeine Grundsätze, die sie eben am schwersten verstehen, sondern nur durch Begründung auf die Konstruktion und auf die geordnete innere Anschauung zu erreichen steht."

Ein Urtheil von Mager:

„Wenn man mich nun fragt, was ich denn an Euklid auszustellen habe, so antworte ich: An dem Mathematiker Euklid natürlich gar nichts: an dem Schriftsteller Euklid die Kleinigkeit, daß er uns nicht Alles aufgeschrieben hat, was er hat thun müssen; an dem Lehrer Euklid aber — wenn man von einem so vorzüglichen Manne annehmen darf, er habe nach

Da erschien Pestalozzi, der die abstrakte Wissenschaft elementarisirte, und was den größten Gelehrten verborgen geblieben, das fand ein Bauernjunge von den Alpen, Joseph Schmidt. Im Geiste der wahren Pestalozzi'schen Schule spürte er die einfachen Elementaranschauungen auf, die den schwersten geometrischen Problemen zu Grunde liegen, und er machte die Sache in ihren Anfängen dem Geiste der Kinder zugänglich. Er erfand die Raum-Formenlehre oder die Raumformen-Lehre, die mit den Lehren von der Zahl und der Sprache die Pestalozzi'sche Lehr-Trias: Zahl, Form und Sprache, bildete und seitdem in die Elementarschulen eindrang. Gemäß der Natur der Entwickelung der Wissenschaften und Methoden rief hier ein Extrem das andere, entgegengesetzte, hervor. Die alte Geometrie basirte auf den Begriff und konstruirte wissenschaftlich aus den allgemeinsten Prinzipien, die neue „Formen- und Größenlehre" fing mit der einfachsten Grundanschauung an, kombinirte ein Einfaches mit einem zweiten Einfachen, blieb aber im Gebiete des Konkreten stecken, verlor sich in unzähligen endlosen einzelnen Fällen nach dem falsch verstandenen Prinzip der sogenannten Lückenlosigkeit, und gelangte so wider Wissen und Willen in einen neuen wahrhaft trivialen und hohlen Formalismus hinein, der, da er sich um die reale Welt nicht bekümmerte, eine andere Art von Abstraktum realisirte, die den Geist der Schüler verflachte und in's hohle Nichts hineintrieb. Die Lernenden verstanden, was sie machten, aber ihr Geist gelangte, weil man ihn nur mit philanthropinistischen Spielereien beschäftigte, zu keiner wahren Bildung. Ihm, dem Geiste, ist eingeboren der Trieb nach dem Wahren, d. h. nach dem Sein, und er will, wo er nur in gesunder Naturkräftigkeit erscheint, nicht stehen bleiben bei einzelnen Fällen,

---

seinem Buche, wie es ist, unterrichtet — daß ein solcher Unterricht nicht der rechte ist." Mager, a. a. O. Seite X. — Sicherlich hat er seine „Data" benutzt, die Basis der „Geometrie der Alten".

Noch ein freies und frisches Urtheil von demselben aus seiner „pädagogischen Revüe" (1842, Nro. 6) in dem gerechten Zorn über den noch immer häufig unfruchtbaren mathematischen Unterricht auf höheren Schulen:

„Das nun ist die synthetische Methode der Mathematiker (nach Euklid), ein Ding, das auf allen vier Beinen lahm ist und höchstens als Privatplaisir für denjenigen Werth hat, der die Sache schon kennt. Diese Methode ist es, welche eine ideenlose Zeit in die Schulen eingeführt hat, die der Lehrer philosophische und didaktische Rohheit und padagogische Faulheit dort konservirt, die der Beschränktheit ungebildeter Fachmenschen als ein Ideal von Wissenschaft erscheint, die der Haufe der Nicht-Mathematiker auf die Versicherung und Autorität der Fachmenschen hin in guten Treuen als ein nur erlesenen Geistern zugängliches Wunderwerk von Logik anstaunt und aus gemessener Ferne verehrt, und die endlich unsere armen Buben schon in der Schule alle Sünden abbüßen läßt, die sie je in der Zukunft begehen können „„Der schrecklichste der Schrecken — das ist der Mensch in seinem Wahn"", nämlich ein Euklidischer Mathematiker in unseren Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Ich habe talentvolle und lernlustige Knaben gekannt, die gern einen Kontrakt eingegangen wären, für die Dispensation von den vier mathematischen Stunden wöchentlich viermal eine Anzahl von Peitschenhieben auszuhalten."

sondern sich der das Einzelne beherrschenden Regel bemächtigen. Dahin muß daher die erschöpfende Betrachtung des Konkreten immer führen und in ihm ihre Endschaft, d. h. eben ihre Erschöpfung, erreichen. *) Dazu gelangt aber kein Schüler, der nach der, in der Meinung festgerannter Pestalozzianer oder Schmidtianer allein seligmachenden Methode ausschließlich geführt wird. Wir schmähen ihn darum nicht, erkennen nur seine Weise als das andere Extrem der Euklidischen Methode. Die deutschen Didaktiker haben diese äußersten Extreme als solche erkannt, und sie sind, nicht ohne Erfolg, bemüht gewesen, die richtige Mitte zu finden, das Wahre der alten Methode mit dem Wahren der neuen verbindend. Diesem Streben huldigt auch das vorliegende Buch. Es erklärt sich nach kurzen historischen Bemerkungen über den Gegenstand der Raumlehre, und beantwortet dann die Frage: warum die Raumlehre Gegenstand jeder gehobenen Schule sein solle? 1) Sie leitet zur genauesten Auffassung der Formen und Gestalten der Körper an, führt also zur Kenntniß der äußeren räumlichen Merkmale der Dinge; 2) sie bildet nicht nur das äußere, sondern das innere Anschauungsvermögen, das Grundvermögen der Erkenntnißkraft; 3) sie leitet die Darstellungskraft des Schülers. Das Anschauungsvermögen fassen wir vorwaltend als eine Thätigkeit von außen nach innen; das Darstellungsvermögen als eine Funktion, deren Verrichtung von innen nach außen geht. 4) Sie vermittelt die Bildung der höheren Erkenntnißkraft, des Verstandes durch allgemeine Regeln und Gesetze, denen, im Gegensatze gegen die abstrakte Allgemeinheit, elementarische Allgemeinheit inwohnt. Sie ist daher eine praktische Elementar-Logik. — Hierauf wird die Methode der elementarischen Raumlehre festgestellt: 1) Man mache mit äußeren Anschauungen und Betrachtungen der Körper den Anfang; 2) verbinde damit Darstellungen und Nachbildungen; 3) potenzire die Anschauungen zu Begriffen, äußerlich auf dem kombinatorischen Wege, innerlich durch Induktion, nicht durch Deduktion (wie Euklid); 4) suche überall die Verbindung der Theorie mit der Praxis, des Lernens in der Schule mit den praktischen Fertigkeiten im Leben, u. s. w.

Inhalt: 1) Betrachtungen und Nachbildungen (sinnlich-mechanische Verrichtungen) in acht Stufen; 2) Berechnungen und Darstellungen (geistige, freie); die elementarische Kombinations-Formenlehre: a) Punkte; b) Linien; c) Winkel; d) Figuren; e) Körper. 3) Vergleichungen und Messungen (Theorie und Praxis): a) die leichteren; b) die schwereren. Anhang. Behandlungsweise der Lehrsätze und Aufgaben; 200 geometrische Aufgaben. — Die Ausführung ist so ausführlich, daß der Lehrer nirgends in Verlegenheit gerathen kann, und die Methode legt es überall auf das Suchen und Finden an. In dem letzten Abschnitt kommen die

*) Darin liegt nach meinem Bedünken der philosophische Geist der Schule, d. h. in der Befähigung, überall in dem Theile das Ganze, in dem Speziellen das Allgemeine, in dem einzelnen Falle das allgemeine Gesetz zu erkennen.

Hauptsätze aus der eigentlichen Geometrie vor, die Ausführung ist aber überall der Anschauung nahe gehalten, und, was eine höhere Reife verlangt, als vorausgesetzt werden dürfte, um in aller Gründlichkeit erkannt zu werden, ist zum Theil historisch behandelt. Das nämlich ist ein großer Mißgriff in allem Elementarunterricht (der nicht mit dem vierzehnten Jahre endigen sollte), wenn man wissenschaftliche Feinheiten in seinen Kreis zieht und dadurch der höheren Reife der Schüler vorgreift. Die Subtilitäten der Parallelentheorie, der kommensurabeln und inkommensurabeln Größen ꝛc. gehören daher in keinen Schulunterricht. Alles hat seine Zeit; auch die Entwickelung des Reflexionsvermögens, der Spekulation. Ehe diese gekommen, führen die Versuche oder gar der Zwang, durch welche man diese hohen Geisteskräfte in Thätigkeit setzt, nur zur Frühreife. Die Spekulation ist die Sache des reifen Mannes. Der Anhang zeigt in Beispielen die sowohl bei Lehrsätzen als bei Aufgaben anzuwendende Methode, besonders nach der geometrisch-analytischen der Alten, und die angehängten 200 Aufgaben sollen als Material dienen zur Uebung der geometrischen Kunst.

---

7. Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Für Schüler, welche an mathematischen Gegenständen denken lernen wollen. Von **F. A. W. Diesterweg** ꝛc. Vierte, verbesserte Auflage, mit zehn eingedruckten Holzschnitten. Leipzig, 1845, Friedlein und Hirsch. (12 Sgr.)

8. Anweisung zum Gebrauche des „Leitfadens für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre". Für Lehrer, welche mathematische Gegenstände als Mittel zur allgemeinen Bildung benutzen wollen. Von **Demselben**. Ebendaselbst. Mit drei Steintafeln. Zweite, sehr vermehrte Auflage. (1 Thlr.)

Der „Leitfaden" ist ein Versuch, den Schülern für den Unterricht in der Formenlehre einen Leitfaden in die Hand zu geben. Er enthält Fragen und Aufgaben; der Schüler soll sie lesen, durchdenken und die Beantwortung und Lösung versuchen. Dann tritt der Lehrer hinzu und macht das Weitere. Was in einer Stunde durchgenommen worden, wird vom Schüler in ein Heft eingetragen. Die „Anweisung" ist für den Lehrer bestimmt. Sie enthält die Antworten auf alle Fragen und die Lösung aller Aufgaben des Leitfadens, so daß kein Lehrer in Verlegenheit gerathen kann.

Die Schüler sollen zum Anschauen, Betrachten, Finden, Darstellen, Denken, Beweisen durch diese Bücher angeleitet werden. Darum sind auch allgemein-mathematische und logische Fragen und Aufgaben eingemischt.

Für Elementarschulen ist der Leitfaden zu schwer. Auch die Bürgerschulen können seiner entbehren. Aber für Schulamtspräparanden, Seminaristen, künftige Lehrer und alle die, welche ihrem elementarischen

Wissen eine breite rationelle Grundlage geben, ihr Nachdenken an Fragen und Aufgaben schärfen wollen, ist der Leitfaden sammt Anweisung gemacht. Die Antworten, die man selbst findet, vergleicht man nachher mit denen der Anweisung. So ist Jeder im Stande, sein Selbstlehrer zu werden. Wer so den Leitfaden durchgemacht hat, dem wird die eigentliche Geometrie ein Spiel. Alle die Seminaristen, die von mir nach demselben unterrichtet worden sind, haben zwar nicht gleiche Fortschritte gemacht; zurückgeblieben aber ist keiner. Diese Thatsache giebt mir das Recht, meinem Opus einen Empfehlungsbrief an Seminaristen und Lehrer mitzugeben. Wissenschaftliche Ansprüche im herkömmlichen Sinne macht es nicht.

Beide Schriften sind aus dem Streben hervorgegangen, die Selbstthätigkeit der Schüler und Lehrer zu erregen, und dadurch den Menschen, so weit es durch Unterricht geschehen kann, selbstständig zu machen. Die Mittel, diesen hohen Zweck zu erreichen, gewähren, was den Grundunterricht betrifft, in objektiver Hinsicht das Anschauliche, in subjektiver die Lebendigkeit des Lehrers — darum überall Entwickelung der Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit des Schülers durch lebendig erregenden Anschauungsunterricht, das Grundprinzip des Unterrichts der modernen Schule.

Die zweite Auflage der „Anweisung“ hat einige Theile des „Leitfadens“ in sich aufgenommen, die dort besser an ihrem Platze waren, auch wesentliche Vermehrungen erhalten.

---

9. Die Raumrechnungen. Eine Anweisung zur Berechnung der Flächen und Körper für Seminare, städtische und gehobene Landschulen, so wie auch zum Selbstunterricht. Von **A. Stubba**, Lehrer am Seminar in Bunzlau. Mit einer Figurentafel. Bunzlau, bei Appun, 1835. (15 Sgr.)

Es ist zur Gewohnheit geworden, die Berechnung der Flächen und Körper in die Rechenstunden und in die Rechenbücher mit hinein zu ziehen. Es geht dieß auch sehr gut. Freilich muß man sich dabei auf das Wesentlichste beschränken. Herr Stubba liefert nun in diesem Buche eine ausführliche Anweisung dazu (119 Seiten) mit einer Menge ausgeführter Exempel. Lehrer, welche tiefer in die Sache eindringen wollen, werden diese Sammlung und die Behandlungsweise sehr zweckmäßig finden. Für Gewerbs-, Handwerks- und Sonntagsschulen sind sie in vorzüglichem Grade beachtenswerth. Eine Raumlehre mit wissenschaftlichem Zuschnitt gehört dahin ja nicht.

10. Die Formenlehre in Verbindung mit den reinen Elementen des freien Handzeichnens und mit Andeutung für methodische Behandlung der geometrischen und der perspektivischen Darstellung der Grundformen. Ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen, bearbeitet von **G. A. Tobler**. Mit zwölf Steindrucktafeln. Burgdorf, bei Langlois, zweite Auflage, 1844. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Eine wesentlich verbesserte Schmidt'sche Formenlehre in Verbindung mit dem Zeichnen, in dialogischer Form. Jede Aufgabe zerfällt in drei Hauptgeschäfte: 1) Entwickelung des Sachinhaltes; 2) Erweiterung des Angeschauten, durch Aufsuchung an Gegenständen der Natur, mit Sprech- und Zeichenübungen; 3) Wiederholung. Der eigentliche Inhalt beschäftigt sich zuerst mit Punkten, dann mit Linien, hierauf mit Winkeln, endlich mit Figuren. Wer sich mit dem Wesen der Pestalozzisch-Schmidt'schen Formenlehre und dadurch mit der Elementarmethode nach Pestalozzi bekannt machen will, ohne zu der allerdings veralteten Schmidt'schen Formenlehre, die der historischen Wichtigkeit wegen oben aufgeführt wurde, greifen zu wollen, wähle dieses Buch. Man kann durch dasselbe ein bildender Elementarlehrer werden. Außerdem hat es den Vorzug, zum elementarischen Zeichnen vorzügliche Anleitung zu geben. Unter den Pestalozzi'schen Lehrern Wetzel, Hahn, Lehn und Zährer habe ich dasselbe an der Musterschule in Frankfurt a. M. in den Jahren 1813 — 1818 in so vorzüglicher Weise gedeihen sehen, daß ich mich darnach überall, aber vergebens *), umgesehen habe.

11. Reine und angewandte Raumlehre. (Formen- und Größenlehre.) Ein Handbuch für Lehrer in Volksschulen, berechnet für Schüler von sechs bis zwölf und dreizehn Jahren. Von **A. Göldi**, Professor der Mathematik und Physik am Gymnasium zu St. Gallen. St. Gallen, bei Scheitlin und Zollikofer, 1837. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Eine empfehlenswerthe Schrift im Geiste Pestalozzi's, d. h. in entwickelnder Weise bearbeitet.

Die Vorrede ist zwar breit, aber lesenswerth. Gegen unsre Ansicht verwirft der Verfasser den analytischen Anfang des Unterrichts an Körpern. I. Planimetrische Entwickelungen und Uebungen: a) Punkte und geradlinige Formen; b) krummlinige Formen; c) gemischtlinige; d) Vergleichung geradliniger Formen; e) Größenverhältnisse, welche durch gerade Linien im Kreise entstehen; f) Messungen und Berechnungen des Inhaltes geradliniger Formen; g) einige praktische Messungen und Berechnungen an Gegenständen der Kunst und Natur u. s. w. II. Stereometrische Entwickelungen und Uebungen: a) Verbindung der ebenen Flächen; b) Zeichnung der Netze; c) ebene und krumme Flächen; d) Darstellung oder Zeichnung stereometrischer Formen auf einer ebenen Fläche; e) Messungen und Berechnungen des Inhaltes einiger ebenflächigen Körper. Anhang. Bildung der Quadrat- und Kubikzahlen, Ausziehung u. s. w.

12. Geometrische Anschauungslehre. Eine Vorbereitung zum leichten und gründlichen Studium der Geometrie. Von Dr. **K. F. A. Hoffmann** rc. Mit acht Steintafeln. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage. Mainz, Kupferberg, 1839. (178 Seiten. 18¾ Sgr.)

*) Vergebens, bis zum Jahre 1849, wo ich es bei Fr. Fröbel, in entwickelter Potenz, wieder fand.

Diese Schrift verdient einer Erwähnung wegen ihrer äußerst populären, einfachen Darstellung, welche den schweren mathematischen Unterricht in ein Lustwandeln auf gebahnter Straße umwandelt.

Jeder Paragraph enthält ein Dreifaches: 1) Anschauung; 2) Bezeichnung; 3) Erklärungen und Folgerungen.

Die den Schülern zu gebende Anschauung besteht in Betrachtung der Figuren, welche auf den Tafeln in bestimmten Rahmen verzeichnet sind; die Bezeichnungen lehren die mathematische Sprache; die Folgerungen sollen das Denkvermögen der Schüler elementarisch erregen. Plan und Ausführung sind höchst einfach.

Der zweite Theil (von Seite 133 an) erläutert die Abkürzungszeichen, die mathematischen Grundsätze und Forderungen, spricht von dem Begriff, den Theilen und der Methode der Mathematik überhaupt und der Geometrie im Besonderen.

Das Buch muß sich, wie die verschiedenen Auflagen beweisen, im Gebrauche bewährt haben, obgleich es nur geringe Spuren entwickelnd-anregenden Talentes an sich trägt. Als dessen Fortsetzung sind zu betrachten:

13. Geometrische Wissenschaftslehre 2c. Von **Demselben.** Ebendaselbst. Dritte Auflage. 1826. (25 Sgr.)

14. Stereometrische Anschauungs- und Wissenschaftslehre. Ebenso. 1820. (25 Sgr.)

15. Die Raumlehre, ein methodisches Handbuch für Lehrer in Volksschulen, bearbeitet von **F. F. Pechner**, Rektor in Birnbach. Erster Theil: Formenlehre. Mit beigedruckten Figuren. Birnbach, beim Verfasser, 1840. (238 Seiten. 1 Thlr.)

Dieses ist die neueste und vollständigste Formenlehre, die wir haben. Sie nimmt keine Rücksicht auf das Zeichnen, sie behandelt die Gegenstände elementarisch-anschaulich in vorzüglicher Ordnung, benutzt das kombinatorische Element, entwickelt aus den einzelnen Sätzen induktiv die allgemeinen Gesetze und Regeln, kurz ist (nach meinem Ermessen) nach durchaus richtigen Prinzipen gearbeitet.

Leider giebt es immer noch Lehrer genug, die eigentlich gar nicht wissen, worin sich der Unterricht der modernen Schule vor dem der alten Schule auszeichnet, so viel sie auch davon gehört haben. Solche mögen vorerst für sich diese Formenlehre von Pechner durcharbeiten. Dann werden sie das neue Prinzip merken. Und dann können sie weiter gehen. Mit dem Wesen des Pestalozzi'schen Elementarunterrichts, das uns, so Gott will, Niemand mehr rauben soll, wird man am leichtesten durch die Formenlehre bekannt.

16. Geometrie für höhere Volksschulen und Schullehrer-Seminarien, von **F. W. Straub,** Lehrer zu Baden im Aargau 2c. Zürich, bei Höhr, 1841. (180 Seiten. 18¾ Sgr.)

Auch ein aus der Menge seiner Konkurrenten ruhmvoll hervorstrahlendes Buch. Es befolgt die genetische Methode, behandelt zuerst kurz die Formenlehre als Propädeutik, dann die Geometrie, die Lehrsätze erscheinen am Schlusse der Entwickelung, die verwandten Sätze stehen zusammen, die nachfolgenden entwickeln sich genetisch-organisch aus den vorhergehenden, die schwerfällige Pedanterie der alten Mathematiker ist ganz vermieden, es fehlt nicht an Aufgaben, kurz: die Schrift ist ein ganz vorzüglicher Leitfaden.

17. Kleine praktische Geometrie. Rechenbuch für Elementarschulen. Viertes Heft: Raumrechnung. Zweite Auflage. Von **Fr. Schürmann**, Seminarlehrer in Meurs. Mit vier Figurentafeln. Meurs, Rheinische Schulbuchhandlung, 1849. (173 Seiten. 10 Sgr.)

Dieses Buch gehört zu den oben empfohlenen drei Uebungsbüchern im Rechnen von demselben Verfasser. Es lehrt das Wesentlichste aus der Formenlehre und Geometrie, bezielt vorzugsweise praktische Fertigkeiten in der Auflösung und Berechnung geometrischer und stereometrischer Aufgaben, woran es sehr reich ist; denn es enthält gegen 500 Aufgaben. Es wird daher vielen Lehrern, besonders in gehobenen Volksschulen, die das Glück haben, ihre Schüler bis zum vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahre zu behalten, eine sehr willkommene Gabe sein, indem es sich zum Privatgebrauch und zur stillen Beschäftigung ganz vorzüglich eignet.

Zusätze.

Diejenigen, welche in die Wissenschaft der Geometrie tiefer eindringen wollen oder sich nach Materialien zu weiterem Unterricht umsehen, weisen wir hin auf folgende Schriften der neueren Zeit, die in irgend einer Hinsicht aus der Masse ähnlicher hervorstechen:

1. Die Planimetrie und Stereometrie. Von **C. Koppe**, Oberlehrer in Soest (sprich: Sohst). Mit sechs Steindrucktafeln. Dritte Auflage. Essen, bei Bädeker, 1850. (27 Sgr.)

Der Verfasser ist ein sehr einsichtsvoller Lehrer; sein Buch zeichnet sich durch Zweckmäßigkeit der Methode aus. Die Planimetrie enthält 367 Uebungsaufgaben: Wahrheiten, die man nicht anwenden kann, versteht man nur halb.

2. Elemente der Geometrie von **van Swinden**. Aus dem Holländischen übersetzt und vermehrt von **Jacobi**. Jena, Frommann, 1834. (3 Thlr.)

Dem Leser tritt überall die Schwerfälligkeit des Holländers entgegen. Seine Vorgänger sind Euklid und Legendre, der Euklid der neuern

Zeit. Aber das Buch enthält ein reiches Magazin von Sätzen, welches durch die vom Uebersetzer beigefügten Anhänge noch vermehrt wird. Die Beweise und Auflösungen derselben sind, mit Zusätzen vermehrt, von **Wiegand** erschienen. Halle, 1847, Schmidt, I. Band. (124 Seiten. 24 Sgr.)

3. Die Geometrie des Euklid und das Wesen derselben, erläutert durch eine damit verbundene systematisch geordnete Sammlung von mehr als tausend geometrischen Aufgaben und die beigefügte Anleitung zu einer einfachen Auflösung derselben. Ein Handbuch der Geometrie für Alle, die eine gründliche Kenntniß dieser Wissenschaft in kurzer Zeit erwerben wollen. Von **Unger**. Erfurt, 1833. (2 Thlr. 15 Sgr.)

Die Methode ist die Euklid'ische („sie ist gerichtet"); das Buch ist ausgezeichnet durch einen Reichthum von passendem Uebungsstoff.

4. Geometrische Aufgaben, nach der Methode der Griechen bearbeitet von **W. A. Diesterweg** &c. Mit vierzehn Kupfertafeln. Berlin, bei Reimer, 1825. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Für diejenigen, welche sich durch Aufgaben mit der geometrischen Analysis der Griechen — dieser in ihrer Art einzigen Geistesgymnastik — vertraut machen wollen.

5. Lehrbuch der Geometrie von **Karl Snell**, Lehrer der Mathematik &c. Mit sechs lithographirten Tafeln. Leipzig, Brockhaus, 1841. (297 Seiten. 1 Thlr. 5 Sgr.)

Welche Fortschritte die Geometrie, d. h. der geometrische Unterricht gemacht hat, seitdem man es gewagt, sich von der Autorität der Euklidschen Schule zu emanzipiren und die Grundsätze der (neuern) Didaktik auf die Raumlehre anzuwenden, kann man praktisch aus diesem vorzüglichen Werke erkennen. Der Inhalt bewegt sich in genetisch-organischem Fortschritt. Die Entwickelung liegt in dem Objekt; der Lehrer geht dem Schüler nicht mehr voran, damit dieser ihm folge, sondern die Sache explizirt sich selbst, es ist Leben darin, also objektive Methode, und doch der Entwickelung des Geistes gemäß: subjektiv-objektiv. Zur Charakterisirung der Tendenz des Buches ziehen wir eine Stelle aus der sehr beherzigenswerthen Vorrede an:

„Was sie (die gewöhnlichen Mathematiker) erreichen, ist dies, daß sie den Geist, anstatt ihn durch Zucht und Ordnung im Denken zu selbstständiger Thätigkeit und Freiheit heranzubilden, zum gequälten Lastthier herabwürdigen. Uebrigens trifft freilich dieser Vorwurf, die Gegenstände des Gymnasialunterrichts mit dem engherzigen Interesse spezieller Fachgelehrsamkeit zu behandeln, leider nicht die Mathematiker allein, und diese nicht einmal vorzugsweise, da sie durch den nach allen Seiten in's Unendliche ausdehnbaren Stoff von selbst zur Beschränkung genöthigt werden, sondern dieses sich Geltendmachen der kleinlichen Interessen beschränkter Fachgelehrsamkeit, welches das untrügliche Kennzeichen wissenschaftli-

cher Rohheit ist, diese Anhäufung und Zusammendrängung eines nichts würdigen Stoffes, dessen Inhalt von aller allgemeineren Bedeutsamkei und dessen Form von aller methodischen Bildungskraft entblößt ist, geh durch alle Fächer u. s. w."

Inhalt. Einleitung. 1) Von der Lage gerader Linien in de Ebene; 2) vom Zusammenhang unter den Winkeln und Seiten 2c. 3) von der Bestimmung der Gestalt 2c.; 4) Flächenausmessung; 5) Lehr vom Kreise; 6) ebene Trigonometrie. — Ein Buch für geistig erregbar Lehrer höherer Schulen.

6. 3200 arithmetische und geometrische Rechnungsaufgaben au dem durch das preußische Abiturientenreglement vorgezeichneten Gebiete de Elementarmathematik für Gymnasien, höhere Bürgerschulen 2c., herausgegeben von **P. Spiller**. Berlin 2c., bei Mittler, 1839. (258 Seiten. 26⅔ Sgr.) — Dazu:

Resultate nebst Winken zu deren Auffindung zu den 3200 arithmetischen und geometrischen Aufgaben. Ebendaselbst, 1840. (146 Seiten. 15 Sgr.)

Eine sehr reiche Sammlung von Aufgaben für höhere Schulen! Der Winke sind sehr wenige. Wer die Sammlung gebrauchen will, muß sich bereits auf das Auflösen verstehen.

Aus der Menge der in letzten Jahren neu erschienenen oder neu aufgelegten Schriften über Raumformen-Lehre und Geometrie — auch ihre Zahl ist sehr groß, jedoch, wegen ihres weniger praktischen Gebrauchs, nicht so groß wie die Zahl der Schriften über Zahlenlehre und deren Unterricht — heben wir noch folgende hervor:

7. Lehrbuch der ebenen Geometrie zum Gebrauch bei dem Unterricht in Real- und Gymnasial-Anstalten. Von Dr. **C. G. Nagel**. Sechste Auflage. Mit 16 lithographirten Tafeln. Ulm, 1849, Wohler.

8. Materialien zur Selbstbeschäftigung der Schüler bei dem Unterricht in der ebenen Geometrie. Von Dr. **C. G. Nagel**. Zweite, vermehrte Auflage. Mit drei lithographirten Tafeln. Ulm, 1848, Wohler. (3½ Bogen. 12 Sgr.)

Ein besondrer Abdruck des Anhanges der vorigen Schrift, aber auch selbstständig zu gebrauchen — sehr zweckmäßig.

9. Methodisch fortschreitende Fragen und praktische Aufgaben aus der elementaren Geometrie, zur Beantwortung für Schüler von Dr. **A. Schenkel**, Lehrer in Darmstadt. Darmstadt, 1846, Pabst. (63 Seiten. 7½ Sgr.)

Dieses Büchlein fördert die Selbstthätigkeit.

10. Schulbüchlein zur Uebersicht, Wiederholung und Anwendung des geometrischen Unterrichts von **J. C. Hug**. Zürich, 1847, Orell 2c. (4¾ Bogen. 10 Sgr.)

Das vorige Urtheil gilt auch hier.

11. Die geometrische Formenlehre in Verbindung mit dem geometrischen Zeichnen rc., bearbeitet von Präzeptor **C. W. Scharpf**, Lehrer der Mathematik in Ulm. Nebst 21 Figurentafeln. Ulm, 1848, Wohler. (154 Seiten. 1 Thlr.)

Diese Schrift ist eine der neuesten und — eine der besten.

---

12. Die Raumformen- und Raumgrößenlehre in Verbindung mit dem Zeichnungsunterrichte. Zum Gebrauche für Lehrer an niederen und mittleren Bürgerschulen. Von **Karl Gruber**. Zweite, vermehrte Auflage. Mit 162 Figuren. Mannheim, 1850, Bassermann. (Brosch. 187 Seiten. 21 Sgr.)

XIV.

Der Unterricht im Französischen.

Das Bedürfniß des Verkehrs hat seit langem die europäischen Völker genöthigt, sich die Sprachen ihrer Nachbarn anzueignen, und wir Deutschen insbesondere, im Herzen von Europa sitzend, haben uns dieses Bedürfnisses um so weniger zu erwehren vermocht, als der unserm Volk eigene *kosmopolitische Drang* dasselbe verstärkte. Mehr als in irgend einem Lande der Welt lehrt und lernt man bei uns fremde Sprachen, und doch ist es ein schweres Ding, über die Methode des Sprachunterrichts überhaupt, sofern man nur einigermaßen in's Spezielle eingeht, etwas Allgemeingültiges festzusetzen, das der Rede werth wäre; in noch weit höherm Grade ist dieses der Fall, wo im Besondern es sich um den Unterricht in den *neuern* Sprachen handelt. Bis vor nicht langer Zeit war dieser fast überall in den Händen von Aventüriers, die sich des Stoffes weder wissenschaftlich bemächtigt hatten, noch denselben methodisch zu behandeln verstanden. Schreibt sich darum nun das Bestreben, diese Sprachen, und speziell die französische, auf eine dem Standpunkte der deutschen Pädagogik gemäße Weise der Jugend beizubringen, erst von einem neuern Datum her; so ergiebt sich aus diesem faktischen Verhältnisse die nothwendige Folge, daß die Akten über das hiebei zu beobachtende Verfahren noch keineswegs als geschlossen angesehen werden können. *) Dürfte aber bei diesem gährenden Zustande der Sache eine vorläufig befriedigende Feststellung eines als unmaßgebliche Norm sich ankündigenden Verfahrens der Schwierigkeiten und Bedenklichkeiten schon

*) Außer dem unmittelbar auf diese Abhandlung folgenden Aufsatze des Herrn Gymnasial-Direktors Dr. *Mager*: „der schulmäßige Elementar-Unterricht in der französischen und der lateinischen Sprache nach genetischer Methode", verdient hier besondere Beachtung: „§. 9, die fremden Sprachen" und „§. 10, die französische Sprache" (Seite 79 — 96) im dritten Theile des *Lehrbuchs der Erziehung und des Unterrichts* von F. H. C. *Schwarz*, neu bearbeitet von Dr. W. J. G. *Curtmann*, Direktor des Schullehrer-Seminars zu Friedberg. Heidelberg, bei Winter, 1844.

genug zu überwinden haben, so werden diese noch sehr erhöht durch den Umstand, daß wir Deutschen, unserer vielbesprochenen Natur nach, mit besonderer Begeisterung die jungen pädagogischen Erfindungen des Auslandes aufnehmen und aufgenommen haben. So sind hier zu dem Konflikte der alten Unmethode mit den weit auseinander gehenden Bestrebungen unserer Landsleute zur Gestaltung einer Methode namentlich noch Jacotot und Hamilton hinzugetreten, und haben unter unsern Pädagogen und Sprachlehrern so eifrige und thätige Anhänger gefunden, daß es mehr als thörichter Hochmuth wäre, ihre Stimme bei der Entscheidung der vorliegenden Frage unbeachtet zu lassen. Freilich muß ich gestehen, daß sich mir aus der Bekanntschaft mit diesen beiden Methodikern nur eine neue Bestätigung einer längst gehegten Meinung ergeben hat. Seit langer Zeit nämlich lebe ich des Glaubens, daß nimmermehr der deutschen Unterrichtskunst durch die Entdeckungen des Auslandes wird aufgeholfen werden. Die Gründe dieses Glaubens, däucht mir, liegen nahe, und wir dürfen wohl nicht durch eine verkehrte Bescheidenheit uns abhalten lassen, sie anzuerkennen. In Bezug auf Jacotot darf ich mich hierüber auf das Urtheil des Herrn Herausgebers berufen, mit welchem ich übereinstimme. Was aber die Hamilton'sche Methode betrifft, so habe ich die Ueberzeugung, daß der Jugend unmöglich mit einer Methode gedient sein kann, die „die schwere Kunst des Verlernens“ *) so nöthig hat als diese. Die Anhänger der Beiden werden jedoch voraussichtlich unsere Einwendungen (die zu begründen leicht, aber nicht dieses Orts ist) eben so wenig gelten lassen wollen, als frühere, wohlbegründete Urtheile einsichtsvoller und unbefangener Männer, und so erschweren sie uns auf alle Fälle die Möglichkeit, nicht nur bei ihnen selbst, sondern auch bei allen denen, die sie durch ihre enthusiastischen Aeußerungen schwankend und irre gemacht haben, mit unsern Ansichten Eingang zu finden.

Erhöhen nun alle diese Umstände auch nicht unsern Muth zum Schreiben über Methode des Unterrichts im Französischen; so treibt auf der andern Seite doch das weit verbreitete Bedürfniß desto stärker dazu an, und noch weit mehr die Einsicht von der Nothwendigkeit, die Frage nach der rechten Methode dadurch ernsthaft in neue Anregung zu bringen. Denn das sei hier (obgleich es der Herr Herausgeber schon im Eingang deutlich genug ausgesprochen hat) noch ein für allemal wiederholt, daß wir keine solche Anweisung geben wollen, die Jemandem das eigene Denken über den rechten Betrieb seines Unterrichtes ersparen soll, daß wir für Gesetzgeber gar nicht angesehen sein wollen; sondern ein Jeder nehme, was ihm hier geboten wird, auf und lege es sich zurecht, so wie es ihm gemäß ist, hinzufügend, beschneidend, verändernd u. s. w., wenn es nur mit Verstand geschieht.

*) Ne assuescat ergo, ne dum infans quidem est, sermoni, qui dediscendus sit. Quintil. I, 1, 5.

Damit sich aber Niemand über die Bestimmung dieses Aufsatzes irre, so weisen wir auch noch einmal darauf hin, daß hier nur der Unterricht im Französischen, wie er nach unserer Ansicht in Bürgerschulen zu betreiben wäre, erörtert werden soll; denn hätten wir einen Lehrgang für Gymnasien zu entwerfen, so würde darin gar Manches anders gestaltet werden müssen, weil dort nicht nur Zweck und Umfang dieses Lehrobjekts anders gefaßt werden müssen als in den Bürgerschulen, sondern dasselbe auch daselbst in einem eigenthümlichen Verhältniß zu andern Unterrichtsgegenständen steht, welches auf die Behandlung von nicht geringem Einfluß ist.

Fassen wir zuerst den Zweck des Unterrichts in der französischen Sprache für Bürgerschulen in's Auge, so wird zwar nicht geläugnet werden dürfen, daß derselbe wesentlich auf formale Bildung hinausgehen müsse; denn ein Lehrgegenstand, der diese nicht beständig mitförderte, würde in eine Menschenbildungsanstalt gar nicht aufgenommen werden dürfen. Da aber die auf diesem Wege zu erzielende formale Bildung eben so gut an manchem andern Gegenstande gewonnen werden könnte, so muß es doch wohl überwiegend die materielle Bildung sein, welche dem Unterricht in dieser Sprache eine Stelle in den Bürgerschulen verschafft hat. Irren wir uns hierin nicht, so ergiebt sich als Gesammtzweck dieses Unterrichtes: den Schüler auf eine geistbildende Weise zum möglichst vollen Verständniß und möglichst fertigen Gebrauch der französischen Sprache zu befähigen.

Der Unterricht hat also, wenn er gut sein soll, drei Bedingungen zu erfüllen: er muß erstens auf eine geistbildende Weise ertheilt werden, zweitens den Schüler zum möglichst vollen Verständniß, und drittens zum möglichst fertigen Gebrauch der Sprache bringen. Das Erste wird durch eine gute Methode erreicht, das Zweite durch successive Mittheilung des Sprachmaterials und Entwickelung der Gesetze des Sprachgebrauchs, das Dritte durch zweckmäßige Uebung, welche den als gesetzmäßig erkannten Sprachgebrauch durch eine verständig geordnete Mannigfaltigkeit der Anwendung des erlernten Sprachmaterials zur Sprachfertigkeit erhebt. Die letzte darf jedoch nicht für gleichbedeutend mit Sprechfertigkeit genommen werden; sondern sie begreift neben dieser auch die Fertigkeit der schriftlichen Gedankendarstellung in französischer Sprache.

Haben wir nun hiernach neben der durch das ganze Geschäft hindurchgehenden Methode dreierlei von der Schule zu fordern, nämlich Erlernung des Sprachmaterials, Erkenntniß der Sprachgesetze, und eine diese beiden zur Einheit verbindende Uebung der Sprachfertigkeit; so scheinen sich uns daraus drei Kurse des Unterrichts zu ergeben, die wir als den propädeutischen, den theoretischen und den praktischen bezeichnen können. Man wird jedoch durch diese Benennungen sich nicht zu der Meinung verleiten lassen, als solle damit angedeutet werden, daß auf jeder Unterrichtsstufe nur eines der drei oben bezeichneten Geschäfte

vorzunehmen sei. Im Gegentheil erfordert eine richtige Methode, daß sie alle drei auf jeder Stufe, wenn gleich in verschiedenem Grade, betrieben werden müssen. Bei den gewählten Benennungen aber ließen wir uns von dem Grundsatze leiten: a potiori fit denominatio.

Wir wollen nun von unten heraufgehend darzustellen versuchen, wie nach unserer Ansicht durch die drei Kurse der Unterricht mit Erfolg zu betreiben sein möchte.

I. Propädeutischer Kursus.

An die Spitze dieses Abschnittes müssen wir die Bemerkung stellen, daß, wenn ein oberflächlicher und ungründlicher Betrieb des Unterrichtes überall zu tadeln ist, hier beim Beginne des Studiums der französischen Sprache doch noch ganz besonders davor gewarnt werden muß. Man kommt leicht auf den Gedanken, und wir haben denselben schon von ganz verständigen Männern aussprechen hören: „man darf in seinen Forderungen an die Anfänger nicht zu strenge sein, und muß namentlich in der Aussprache nicht gleich etwas Vollkommenes erzwingen wollen; was darin etwa jetzt noch zu wünschen bleibt, giebt sich in der Folge durch die öfter wiederkehrende Uebung von selbst.“ Das klingt ganz gut und hat außerdem noch den Schein einer besondern Humanität für sich; allein dessen ungeachtet können wir nicht damit einverstanden sein. Unsere Erfahrung spricht dafür, daß eine solche Nachsicht sich bitter bestraft, und daß die Mängel, welche eine Folge derselben sind, statt später durch wiederkehrende Uebung sich abzuschleifen, sich vielmehr so festsetzen, daß es in der Folgezeit höchst schwierig und oft fast unmöglich ist, sie wieder zu beseitigen. Die psychologischen Gründe dieser Erscheinung sind nicht schwer zu finden; zu ihnen kommt aber auch noch ein physiologischer, welcher in der mit den Jahren immer abnehmenden Biegsamkeit der Organe liegt. Ist es nun, wie wir ebenfalls aus Erfahrung wissen, nicht nur keine Unmöglichkeit, sondern nicht einmal besonders schwer, dem Schüler bei einem geordneten Fortschreiten vom Leichtern zum Schwerern gleich Anfangs die richtige Aussprache dessen, was ihm aufgegeben wird, beizubringen; so ist es wohl von dem Lehrer nicht zu viel gefordert, daß er jedes Wort so oft vorspreche und nachsprechen lasse, bis er sich überzeugt hat, daß der Schüler im Stande ist, dasselbe ganz richtig auszusprechen. In Schulklassen ist dieses noch weit leichter zu erreichen als im Privatunterrichte; denn es wird sicher einem Jeden schon öfter vorgekommen sein, daß die Schüler irgend eine Fertigkeit mit viel geringerer Anstrengung sich zu eigen gemacht haben, wenn sie durch einen Mitschüler ihnen

vorgemacht wurde, als wenn der Lehrer allein sie ihnen zeigte. Hat man also einen, zwei, drei Schüler dahin gebracht, ein Wort oder eine Phrase richtig zu sprechen, so werden die andern gewiß es diesen nachzuthun suchen.

Nach dieser nöthigen Vorbemerkung wollen wir nun zu unserm Kursus übergehen.

Einige beginnen den Sprachunterricht mit Regeln über die Aussprache, Andere mit andern Theilen der Grammatik; allein unser erster Kursus soll kein theoretischer, sondern ein propädeutischer sein, und wir werden ihnen daher nicht folgen. Allgemeine Regeln über die Aussprache und überhaupt grammatische Regeln sollen auf dieser Stufe nur dann vorkommen, wenn der Schüler von selbst durch den ihm gegebenen Sprachstoff darauf hingeleitet wird. Noch andere fangen damit an, daß sie eine Anzahl einzelner Wörter, z. B. Substantive, auswendig lernen lassen: auch ihnen können wir nicht folgen, weil das einzelne Wort ein todtes Material ist, und wir mit dem Todten das lebensfreudige Kind nicht behelligen wollen. Wir fangen unseren Unterricht vielmehr gleich mit der Bildung von Sätzen an. In diesen soll das Kind das Sprachmaterial in sich aufnehmen, zum fertigen Gebrauch desselben sich heranbilden, und nebenher die Grundlage für den künftigen grammatischen Unterricht erhalten. Unser Verfahren zu diesem Zwecke besteht darin, daß wir dem Schüler in jeder Stunde eine kleine Zahl von Wörtern geben, diese bis zu gehöriger Geläufigkeit mit Hinzufügung der Bedeutung aussprechen, sie sodann in möglichst mannigfaltige Verbindungen mit einander bringen, und recht fest dem Gedächtniß einprägen lassen. In der nächsten Stunde wiederholt sich der nämliche Gang; es werden aber die früher erlernten Wörter mit den neu gegebenen in Verbindung gebracht und so immer mehr zu einem bleibenden Eigenthume des Kindes gemacht. Dabei wird dasselbe angehalten, sich auch die Schreibung der Wörter zu merken, und angeleitet, die Unterschiede der verschiedenen Formen eines Wortes aufzusuchen. Bei der Auswahl der mitzutheilenden Wörter wird aber darauf gesehen, daß im Verlaufe des Kursus, den wir als einen einjährigen von vier Stunden in der Woche annehmen, alle Wortarten in ihren regelmäßigen Beugungen vorkommen. Hat man mehr als vier wöchentliche Stunden zur Verfügung, desto besser.

Diese allgemeinen Grundzüge unseres propädeutischen Verfahrens machen jedoch schwerlich die Sache deutlich genug, und es wird also eine weitere Ausführung desselben nicht überflüssig sein.

Versetzen wir uns in die erste Unterrichtsstunde! Der Lehrer schreibt an die Tafel die Wörter: le, der; père, Vater; fils, Sohn; frère, Bruder; est, ist; bon, gut. Der deutlichern Auffassung wegen setzt er jedoch die französischen Wörter mit den entsprechenden deutschen nicht neben, sondern unter einander. Darauf spricht er vor: „le heißt der“;

und läßt dies von einem Schüler nachsprechen, bis der dumpfe Vokalton ganz rein erscheint; eben so von einem zweiten, dritten u. s. w., je nachdem es ihm nöthig scheint, und zum Schlusse von der ganzen Klasse im Chor, bis er sich überzeugt hat, daß es geht. Ganz auf dieselbe Weise verfährt er nun bei den fünf folgenden Wörtern. Sind sie sämmtlich dem Munde des Schülers geläufig, und dadurch auch seinem Ohr faßlich geworden, so verbindet der Lehrer sie zu Sätzen, deren Bedeutung jedesmal ein Schüler angeben muß, worauf ein zweiter das Gesagte französisch und deutsch wiederholt, und demnächst eben so die ganze Klasse. Der Lehrer spricht z. B.: le père est bon; der erste Schüler: der Vater ist gut; ein zweiter: le père est bon, der Vater ist gut, und darauf eben so die ganze Klasse im Chor. Ganz auf dieselbe Weise verfährt man sodann mit den übrigen Sätzen, die sich aus den gegebenen Wörtern bilden lassen: le fils est bon, le frère est bon, le bon père, le bon fils, le bon frère. Am Schlusse der Stunde muß jeder Schüler die sechs an der Tafel stehenden Wörter in ein dazu bestimmtes Heft eintragen, und dieselben bis zur nächsten Stunde seinem Gedächtniß fest eingeprägt haben. Nun ist das einzelne Wort dem Kinde nichts Abgerissenes, nichts Todtes mehr: es hat dasselbe im Satz angeschaut, und in dieser Verbindung lebt es in ihm, und belebt es sich wieder auf's Neue, auch dann, wenn es ihm vereinzelt vor das äußere oder innere Auge tritt.

Die zweite Stunde wird damit anfangen müssen, daß der Lehrer eine Prüfung anstellt, ob die in der vorigen Stunde dagewesenen Wörter von den Schülern gehörig memorirt worden sind. Die beste Form für diese Prüfung möchte die sein, daß der Lehrer jedem Schüler einen aus den vorgenommenen Wörtern gebildeten Satz auf Deutsch vorsagt, und ihn denselben dann auf Französisch sagen läßt. Auf diese Weise wird die Fertigkeit des Kindes gesteigert, und zugleich der Zweck der Wiederholung erreicht ohne das für Lehrer und Schüler gleich ennuyante Wörterabfragen. Unerläßlich ist es jedoch, daß der Lehrer in jedem Satze eines oder zwei der von dem Schüler gesprochenen Wörter herausnehme, und dieselben von ihm buchstabiren lasse, um gewiß zu werden, daß sie nicht bloß dem Klange, sondern auch der Schreibung nach demselben vollkommen gegenwärtig sind.

Hierauf werden wieder etwa sechs Wörter an die Tafel geschrieben, und bei diesen darauf gesehen, daß der Schüler nun auch das weibliche Geschlecht an der Form des Artikels erkennen lerne, und außer dem in der vorigen Stunde vorgekommenen Prädikatsverhältniß auch von dem Objektsverhältniß eine Anschauung gewinne. Man wählt dazu also etwa: la, die; mère, Mutter; fille, Tochter; soeur, Schwester; aime, liebt; bonne, gut (weiblich). Diese werden eben so bis zum fertigen und reinen Aussprechen geübt, wie in der vorigen Stunde geschehen ist, und wenn dies erreicht worden, zu Sätzen verbunden, die sich jetzt schon so mannigfaltig bilden lassen, daß man sie nicht mehr alle in einer

Stunde nach der oben beschriebenen Methode würde durchüben können: man muß also schon auswählen, und etwa einen Theil derselben für die im Anfang der nächsten Stunde anzustellende Wiederholung aufsparen. Man kann nämlich hier mit Zuziehung der früheren Wörter Sätze bilden, wie: la mère est bonne; la mère aime le fils; la fille est bonne; la fille aime le père; la soeur est bonne; la soeur aime le frère; le bon père aime la fille; le bon fils aime la mère; le bon frère aime la soeur; la bonne mère aime le bon père; la bonne fille aime le bon fils; la bonne soeur aime le bon frère u. s. w. Hat man von diesen Sätzen eine beliebige (d. h. eine für den Zweck hinreichend scheinende) Zahl auf die Art, wie in der vorigen Stunde, eingeübt, so wird sich auch Gelegenheit ergeben haben, den Schüler auf allgemeine Bemerkungen hinzuleiten. So wird derselbe aus dem zweiten, vierten und sechsten Satze sich abstrahiren, „le bedeute nicht nur der, sondern auch den" (weiter darf man für den Augenblick nicht gehen); aus der Anwendung der Artikel in beiden Stunden leitet er die Regel ab, „le werde von Männlichem, la von Weiblichem gesagt"; aus den ihm vorgekommenen Verbindungen muthmaßt er, „gut heiße bon, wenn diese Eigenschaft einem männlichen, dagegen bonne, wenn sie einem weiblichen Gegenstande beigelegt werde". Doch sind wir nicht der Meinung, der Lehrer solle seinen Schülern diese Dinge vordoziren; er hat nur die Beispiele, aus denen eine solche Wahrnehmung fließt, zusammenfassend dem Schüler vorzuhalten, um diesem das Abstrahiren zu erleichtern, und dann ihm das Wahrgenommene durch Fragen zum Bewußtsein zu bringen. Am Schlusse der Stunde tragen wieder die Schüler die auf der Tafel stehenden Wörter in ihr Heft ein.

Im Anfang der dritten Stunde wird wieder eine Repetition des früher durchgenommenen Stoffes angestellt, ganz in der Weise, wie dies vorher beschrieben worden. Dann werden wieder etwa sechs Wörter an die Tafel geschrieben, an denen der Schüler die Apostrophirung des Artikels kennen lernt und zu der Vorstellung geleitet wird, daß das Geschlecht der Wörter im Französischen und Deutschen nicht immer übereinstimmt. Doch muß man hiebei den vollständigen Artikel in Klammern vor den apostrophirten setzen, damit das Kind über das wahre Geschlecht der Wörter nicht im Zweifel bleibe. Man giebt z. B. die Wörter: (le) l'argent, das Geld; (le) l'habit, das Kleid; (le) l'eau, das Wasser; (la) l'image, das Bild; voit, sieht; prend, nimmt. Aussprechen und Verbindung zu Sätzen, wie früher, letztere natürlich mit Zuziehung der früher gelernten Ausdrücke. Kommt der Schüler, wie zu vermuthen ist, auf die Bemerkung, daß ihm noch kein sächliches Geschlecht im Französischen vorgekommen sei; so kann ihm der Lehrer sagen, daß in der französischen Sprache kein solches gefunden werde. Eintragen der Wörter in das Heft!

Es würde unnöthig sein, den Lehrgang noch weiter in dieser Aus-

führlichkeit zu beschreiben. Man nehme in derselben Weise in je einer Stunde den Ausdruck des Genitiv- und den des Dativverhältnisses, die Pluralbildung, und so fort von den übrigen Redetheilen das, was für den ersten Anfänger Noth thut und sich zu dieser praktisch-elementarischen Behandlung eignet, hüte sich aber dabei nur vor der Meinung, daß man jeden Gegenstand erschöpfen müsse. Es ist vielmehr festzuhalten, daß in diesem Kursus dem Schüler nur eine Masse von Material mitgetheilt und derselbe zu einer gewissen Fertigkeit in der Handhabung desselben angeführt werden soll. Wenn er auf diesem Wege für die nachfolgende theoretische Erkenntniß der Sprachgesetze empfänglich gemacht wird, indem er jedesmal in seiner Erinnerung schon etwas vorfindet, woran er diese Gesetze anknüpfen kann: so hat der propädeutische Unterricht seinen Zweck an ihm vollkommen erreicht. Die Anfänge, und nichts als die Anfänge soll er hier erhalten, und diese auf rein praktischem Wege. Das Aeußerste für dieses Studium ist die Bekanntschaft mit den Konjugationen des regelmäßigen transitiven Verbums. Sind diese dem Schüler in Beispielen (aber nur nicht in förmlichen Paradigmen, welche erst für die folgende Unterrichtsstufe gehören) zur Anschauung gebracht, zur fertigen Lautdarstellung eingeübt, und seinem Gedächtnisse fest eingeprägt worden; so muß bis dahin, wenn alles hieher Gehörige in der oben beschriebenen Weise behandelt worden ist, derselbe nicht nur mit einer ansehnlichen Masse von Sprachmaterial ausgestattet sein, welches er in Rücksicht auf die Fertigkeit der Handhabung sein eigen nennen darf, sondern er kann daran auch zur Genüge die Empfänglichkeit für die theoretische Behandlung des folgenden Kursus gewonnen haben, welche wir so eben als das Ziel des gegenwärtigen, propädeutischen bezeichnet haben.

Eine Bedenklichkeit dürfte wohl hiebei dem denkenden Leser aufgestiegen sein, nämlich die: ob nicht am Ende auch diese Methode, bei strengem Festhalten an dem einmal vorgezeichneten Gange, wegen ihrer Einfachheit zur Einförmigkeit, durch diese aber zum Ueberdrusse bei dem Schüler und zum geistlosen Mechanismus bei dem Lehrer führen möchte. Meine Antwort hierauf ist: allerdings kann sie dieses werden, sie theilt aber diese Gefahr mit allen anderen Methoden; der Geist des Lehrers ist es, der jede Form beleben muß, und unter den Händen eines Mannes, dem dieser fehlt, wird jedes noch so gute Verfahren ein langweiliges, todtes, mechanisches. Um der Einförmigkeit zuvorzukommen, wird ein guter Lehrer bei fortschreitender Kraftentwickelung schon hie und da passende Abweichungen von dem (im Ganzen immer festzuhaltenden) anfänglichen Verfahren eintreten lassen, und z. B. manchmal die Verbindung der gegebenen Wörter zu Sätzen den Schülern ganz überlassen, so daß je einer derselben das bisher von dem Lehrer versehene Geschäft verrichtet, und dieser letzte sich nur beaufsichtigend dabei verhält. Um Ueberdruß zu verhüten, wird er die zu proponirenden Wörter weiterhin so auszuwählen wissen, daß sie sich mit den früher erlernten zu Sätzen von wissens-

werthem und interessantem Inhalt zusammenstellen lassen. Summa: der Lehrer betreibe sein Geschäft nur mit Geist, und steigere allmählig die Anforderungen an die Thätigkeit des Schülers, so wird es mit den obigen Besorgnissen keine Noth haben.

II. Theoretischer Kursus.

Durch den vorigen Kursus ist der Schüler für die Belehrungen der Grammatik, welche das Unterscheidende der zweiten Unterrichtsstufe bilden, empfänglich gemacht worden. Damit wollen wir nicht bloß sagen, daß er durch denselben so vorbereitet worden ist, daß er eine Entwickelung der Sprachgesetze mit Nutzen und Erfolg in sich aufnehmen kann, sondern wir dürfen von jedem gutgearteten Schüler auf dieser Stufe auch erwarten, daß er nach der Kenntniß der Gesetze, nach welchen die Wörter abgeändert und zu Sätzen verbunden werden, verlangen wird. Bis jetzt hat er nämlich in der vollkommensten Abhängigkeit von dem Munde des Lehrers gelebt. Nicht nur daß ihm jedes Wort, das er in der fremden Sprache sprechen sollte, durch den Mund des Lehrers mitgetheilt werden mußte; sondern so oft ihm dasselbe Wort in einer für ihn neuen Verbindung vorkam, so oft z. B. ein Substantiv, dessen Einzahlform er kannte, in der Mehrzahl, ein Adjektiv, dessen männliche Endung er wußte, in Verbindung mit einem weiblichen Gegenstande, ein Zeitwort, von dem ihm eine Person bekannt war, in einer noch nicht dagewesenen Personenendung auszudrücken war, mußte er jedesmal zu dem Lehrer seine Zuflucht nehmen. Nichts ist natürlicher, als daß endlich, sei es auch nur in dunklem Gefühle, das Verlangen in ihm aufkommt, sich dieser Abhängigkeit zu entledigen, und selbstständig die Mittel des Gedankenausdruckes sich verschaffen zu können. Ist er nun, wie wir voraussetzen, auf dieser Entwickelungsstufe angelangt, so ist es Sache des Lehrers, dieses Verlangen in ihm zum deutlichen Bewußtsein zu erheben, und ihm die Grammatik als das erste und vorzüglichste Mittel zur Befriedigung seines Wunsches zu bezeichnen.

Geht nun unter diesen Voraussetzungen unser Schüler mit Lust an das Studium der Grammatik, so werden wir dafür zu sorgen haben, daß die Trockenheit der grammatischen Regeln ihm diese Lust nicht wieder benehme. Das wird aber durch geistvolle und anregende Behandlung des Stoffes nicht allein zu erreichen sein, und wenn der Lehrer ein noch so großer Meister in der Unterrichtskunst wäre. Wir werden also schon aus diesem Grunde die Erlernung der Sprachregeln mit einer anderweitigen Beschäftigung verbinden müssen; wir müssen es aber auch aus anderen Gründen. Da der Schüler nämlich die Grammatik nicht um ihrer

selbst willen treibt, sondern lediglich als Förderungsmittel seiner Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache, diese aber durch die Grammatik allein nicht erworben werden kann, sondern dazu auch eine beständige Vermehrung des ihm zu Gebote stehenden Sprachstoffes, Anschauung von Mustern und vielfache mündliche und schriftliche Uebung in der Anwendung der Regeln auf den Sprachstoff gehört; so liegt es am Tage, daß parallel laufend mit den grammatischen Lektionen Französisches gelesen und mündliche sowohl als schriftliche Uebersetzungen aus dem Deutschen in's Französische betrieben werden müssen. Für den Privatunterricht würden wir auch noch Sprechübungen hinzugefügt haben; bei dem Unterricht in Klassen aber haben wir noch nicht finden können, daß damit auf dieser Stufe ein erkleckliches Resultat erzielt wurde, weil der Einzelne viel zu selten an die Reihe kommt: die darauf zu verwendende Zeit wird viel nützlicher den andern genannten Gegenständen des Unterrichts zugelegt.

Alles, was in diesem Kursus getrieben wird, muß sich aber an die Grammatik, als an den eigentlichen Mittelpunkt des Unterrichts auf dieser Stufe, anlehnen. Daraus darf jedoch nicht geschlossen werden, daß wir meinten, es sollte die meiste Zeit auf rein grammatische Lektionen verwendet werden. Wir glauben vielmehr, daß, wenn für diesen Kursus, den wir uns als einen zweijährigen denken, die ihm gebührende Zeit von sechs Stunden in der Woche bestimmt wird, von diesen zwei der Grammatik, drei der Lektüre und eine den mündlichen und schriftlichen Uebersetzungen aus dem Deutschen in's Französische zugetheilt werden sollen.

Da aber jedenfalls, wie gesagt, der grammatische Unterricht den Mittelpunkt aller Lehr- und Lernthätigkeit auf dieser Stufe bildet, so werden wir auch billig zuerst von diesem, sodann von der Lektüre und zuletzt von den mündlichen und schriftlichen Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische zu reden haben. Aus dem, was über diese drei Stücke gesagt werden soll, wird sich alsdann auch ergeben, mit welchem Rechte wir die obige Vertheilung der Unterrichtszeit festgesetzt haben.

1. Grammatischer Unterricht.

Die Grammatik einer fremden Sprache läßt sich nicht aus dem Geiste des Schülers entwickeln, wie die der Muttersprache, sondern sie muß gelernt werden: in manchen Theilen herrscht die gedächtnißmäßige Auffassung ganz und gar, in keinem ist sie völlig ausgeschlossen; doch wird sie in allen sehr unterstützt durch die praktischen Uebungen, vermöge welcher die gewonnene Einsicht zur Fertigkeit erhoben werden soll. Auf das letztere hinzuweisen, hielten wir hier deßwegen für nöthig, damit

man sich durch die gesonderte Betrachtung des grammatischen Lehrgangs keine zu schlimme Vorstellung von der Trockenheit dieses Kursus zu bilden veranlaßt werde. Die Grammatikstunden sind freilich keine Spielstunden; allein Lehrstunden sollten dies auch nie sein, und über die Zeit, wo es für den Gipfel aller Pädagogik galt, den Kindern spielend etwas beizubringen, sind wir hoffentlich hinaus.

„Aller Anfang ist schwer", sagt das Sprüchwort, und wir dürfen es auch in mehr als einer Beziehung von unserer Methodik des grammatischen Unterrichts sagen. Denn womit sollen wir beginnen? wie den Stoff vertheilen? welches Maaß für den Umfang desselben festsetzen? Das sind doch lauter Fragen, die uns bei'm Eintritt in unser Geschäft begegnen; wir müssen aber bezweifeln, ob wir im Stande sein werden, auch nur eine derselben zu Jedermanns Zufriedenheit zu beantworten. Uns zwischen widerstreitenden Ansichten so durchzuwinden, daß, so weit als möglich, keine derselben geradezu vor den Kopf gestoßen wird, wäre unmännlich, und könnte die Sache des Unterrichts auf keine Weise fördern. Wir wissen nichts Besseres zu thun, als unsere Ansicht unverholen auszusprechen, ohne weder rechts noch links umzusehen, wollen dieselbe aber keineswegs für die alleinseligmachende Wahrheit ausgeben und angesehen haben.

Also womit sollen wir beginnen? Der ganz Unbefangene wird wohl antworten: mit den Elementen. Nun besteht aber die Sprache aus Wörtern, die Wörter aus Lauten, welche durch Buchstaben bezeichnet werden. Demnach hätten wir also von der Bezeichnung der Laute durch Buchstaben auszugehen, d. h. von der Lehre von der Aussprache. Dagegen haben aber Viele Vieles einzuwenden: nicht nur die Trockenheit dieser Lehre und ihre Unergiebigkeit für formelle Bildung wird hervorgehoben, sondern auch daß diese Lehre nicht einmal im Stande sei, ihren nächsten Zweck zu erreichen, d. h. dem Schüler eine gute Aussprache beizubringen. Spräche der Lehrer schlecht aus, so werde sein nachtheiliger Einfluß durch die beste Anweisung in Regeln nicht paralysirt; spräche er aber gut aus, so wirke sein Beispiel und Vorgang nachdrücklicher als alle Regeln. Hier ist aber der Trockenheit und Unfruchtbarkeit dieser Lehre ihre Nothwendigkeit für die Praxis entgegenzustellen, und wenn auf der einen Seite allerdings sie ohne gute Aussprache des Lehrers ihren Zweck nicht zu erreichen vermag, so wird auch der beste Lehrer ohne sie nicht leicht oder doch erst sehr spät den Schüler dahin bringen, daß er seiner entbehren kann. Nun haben wir aber gerade vorausgesetzt, der Schüler werde durch den propädeutischen Kursus so weit gefördert sein, daß er selbstständiger zu werden verlange. Diesem Ziele führt ihn augenscheinlich eine Lehre zu, die ihn der Nothwendigkeit überhebt, bei jedem Worte zu fragen: Herr N., wie soll ich dieses aussprechen? Außerdem macht die Organisation des Unterrichtsganges auf dieser Stufe, wie wir ihn oben im Allgemeinen bezeichnet haben, eine für die meisten

Fälle ausreichende Kenntniß der Aussprachregeln nothwendig und setzt dieselbe voraus. Es soll hier Lektüre eintreten: auf diese soll der Schüler sich doch präpariren, d. h. sich in den Stand setzen, das aufgegebene Pensum zu lesen und in's Deutsche zu übersetzen. Wie wird er dies vermögen, wenn er alle die Wörter nicht auszusprechen im Stande ist, welche ihm früher noch nicht vorgekommen sind? Er soll mündlich aus dem Deutschen in's Französische übersetzen: treten da nicht die nämlichen Schwierigkeiten für die, nach unserer später zu erläuternden Methode, erforderliche häusliche Vorbereitung ein? Darum halten wir die Aufstellung von Regeln über die Aussprache im Anfang dieses Kursus für unumgänglich nöthig.

Wir sind aber nicht der Meinung derer, welche durch eine ausführliche Behandlung dieser Lehre den Schüler so lange auf der Schwelle des Sprachgebäudes aufhalten, bis er die Lust verloren hat, in das Innere desselben vorzudringen. Wir wollen vielmehr vor diesem Mißgriff warnen, und rathen, nur auf die Mittheilung allgemeiner, d. h. für die meisten Fälle geltender Aussprachregeln sich zu beschränken. Will man diesen Ausnahmen beifügen, so seien es auf jeden Fall nur oft vorkommende Wörter, mit Ausschließung aller seltenen und namentlich technischen Ausdrücke und Eigennamen! So gefaßt, läßt sich dieses Kapitel der Sprachlehre in acht bis höchstens zwölf Stunden abmachen: sollte man diese nicht gerne daran wenden?

Was nun die unterrichtliche Behandlung dieses Gegenstandes angeht, so muß dabei von einzelnen früheren, aber damals unter keine allgemeine Regel gebrachten Erfahrungen des Schülers ausgegangen werden. Nachdem man ihm diese in's Bewußtsein zurückgerufen hat, leitet man aus ihnen die allgemeine Regel her, welche der Schüler sich einzuprägen hat, und überzeugt sich durch Nachfragen in der folgenden Stunde, ob dieses letzte geschehen sei. In der Aufeinanderfolge der einzelnen Theile dieser Lehre wird der Lehrer jedoch nur selten dem Gange der für den Unterricht eingeführten Grammatik unbedingt folgen können. Die meisten, ja fast alle Sprachlehren vernachlässigen hier einen allgemein gültigen didaktischen Grundsatz. Es ist der: niemals einen Gegenstand zur Sprache zu bringen, der erst weiterhin erklärt werden kann. Der Lehrer folge ihnen also hierin nicht, sondern treffe eine solche Anordnung, daß jeder Gegenstand außer der eben zu entwickelnden Regel nur bereits Vorausgegangenes zur Erklärung verlangt. Daß eine solche Anordnung zu den möglichen Dingen gehört, glaubt der Verfasser dieser Abhandlung in seiner französischen Schulgrammatik praktisch bewiesen zu haben. Ueber die Darstellung einzelner Lautverhältnisse, die für den Deutschen überhaupt oder für die Bewohner einzelner Provinzen und Gegenden besondere Schwierigkeiten haben, stelle man sodann eigene Lesestücke zusammen, und lasse diese bis zur präzisen und geläufigen Hervorbringung der in Rede stehenden Laute üben.

Treten wir nun aus dieser Vorhalle der Grammatik in die innern Theile derselben, so stoßen wir gleich wieder auf eine Differenz in der Methode unserer Grammatiker. Die Einen unter ihnen nehmen einen Redetheil nach dem andern vor, und handeln bei jedem derselben gleich alles dahin Gehörige, Formenlehre, Syntax, Gallizismen u. dgl. ab. Die Andern aber trennen Formenlehre und Syntax. Wir folgen den Letzteren. Durch die Trennung wird die Klarheit der Einsicht befördert, die Uebersicht erleichtert und der Schüler weit schneller dahin gebracht, daß er nun doch die eine Seite der Sprache, zuerst die formale und dann die syntaktische, ganz überschaut. „Wer gut unterscheidet, lehrt gut", ist ein alter Spruch. Doch ist diese Trennung mit Verstand vorzunehmen, und beständig dabei im Auge zu behalten, daß das jedesmal Erlernte auch gleich eingeübt werden soll. Wo daher der Schüler mit der nackten Form durchaus nichts anzufangen wüßte (wie z. B. bei den meisten Fürwörtern), ist es nothwendig, mit Besonnenheit und Sparsamkeit Einiges über den Gebrauch solcher Formen einzuflechten, woran sich dann praktische Uebungen über dieselben anknüpfen lassen. Diese Uebungen fallen jedoch nach unserm Plane außer den eigentlichen Grammatikstunden. Dennoch aber sind wir nicht der Meinung, daß in den letzteren, um vorerst bei der Formenlehre stehen zu bleiben, nur immer ein Paragraph nach dem andern auswendig gelernt, und demnächst in der Schule mechanisch hergesagt werden solle, sondern es möchte hier im Allgemeinen folgendes Verfahren einzuhalten sein. Der Lehrer geht den für die nächste Stunde bestimmten Abschnitt mit den Schülern durch, bringt ihnen denselben zum vollen Verständniß, und weiset sie auf das hin, was hier als das Wesentlichste festzuhalten sei, zerlegt jeden Satz einer Regel in seine Theile, und analysirt alle Bestimmungen auf das genaueste, indem er jedes einzelne Moment der Regel durch Beispiele veranschaulicht. Wo alsdann Paradigmen von Deklinationen oder Konjugationen zu lernen sind, zeigt er ihnen, daß diese im Grunde nichts weiter seien, als die praktische Ausführung dessen, was sie in der Regel bereits erkannt haben, daß sie dieselben aber dennoch lernen müssen, damit ihnen die Ausübung der Regel so geläufig werde, daß sie dieselbe in jedem Augenblick ohne Besinnen anwenden können. In der folgenden Stunde fragt er ihnen die Regel ab, indem er bald dieses, bald jenes Moment derselben zum Gegenstand der Frage macht, und über Alles möglichst viele Beispiele bilden läßt. Dann läßt er nicht nur das in der Grammatik stehende Paradigma hersagen, sondern nach dem Muster desselben noch eine Anzahl anderer bilden. Für die Geübteren erschwert er nach ihren Kräften die Aufgabe. Wenn z. B. ein Anfänger le père, ein anderer la mère deklinirt hat, so muß ein etwas weiter Geförderter le bon garçon, ein noch Geübterer le papier et la plume, ein anderer la maison et le jardin u. s. w. dekliniren. Konjugiren die Anfänger j'aime, so giebt man den Geübteren die auf sie fallenden Zeiten von je l'aime

beaucoup, andere wieder je ne l'aime pas u. s. w. Und hierauf geht man das Pensum für die nächstfolgende Stunde in der nämlichen Weise durch, wie es in der vorhergehenden geschehen ist.

Wenn hierdurch für verständige Lehrer unser Verfahren deutlich genug dargestellt sein möchte, so halten wir es doch für angemessen, zu Gunsten jüngerer Lehrer noch einige Punkte zur Sprache zu bringen, um bei der Uneinigkeit der Grammatiker ihr Urtheil über dieselben zu leiten, sofern es für die Praxis des Unterrichts von Bedeutung ist.

Viele Grammatiker (z. B. Franceson, de Taillez u. A.) läugnen das Dasein einer Deklination im Französischen gänzlich, und wollen, daß man, statt die Substantive zu dekliniren, sie nur in ihrem Verhältniß im Satze als Sujet Régime direct und Régime indirect auffasse. Wir finden jedoch diesen Widerstreit gegen die hergebrachte Ansicht durchaus unrichtig, sowohl in Beziehung auf die deutsch-französischen Grammatiker als im Prinzipe selbst. Denn selbst wenn es ganz entschieden keine Spur von Deklination in dieser Sprache gäbe, so könnte der für Deutsche schreibende Sprachlehrer sich doch keineswegs der Forderung entziehen, dem Schüler zu zeigen, welcher Mittel man sich bediene, um diesen Mangel zu ersetzen, und müßte also doch Paradigmata aufstellen. Aber es giebt ja eine Deklination. Bei einem Theile der Fürwörter läugnet das kein Mensch, wenn man auch dem sonderbaren Vorurtheile zu Liebe die Ausdrücke Akkusativ und Dativ mit den viel unbequemeren Régime direct und Régime indirect vertauscht hat. Die Substantive und Adjektive aber haben doch in ihrer Pluralbildung wenigstens noch ansehnliche Reste innerlicher Flexion, und daß die Kasus bei ihnen nicht durch Beugung der Endsylben, sondern durch Formwörter dargestellt werden, macht eben in der Sache keinen Unterschied, sondern lediglich in der Form. Wollte man aber an dem Grundbegriffe einer „Abbeugung der Endungen" festhalten, und aus ihm das Verbannungsurtheil gegen die Deklination begründen, so müßte man folgerecht auch sagen: „es giebt im Französischen keine Vergleichungsstufen, kein Perfektum, Plusquamperfektum u. s. w.; denn diese werden ja auch nicht durch Abbeugung der Endungen, sondern, wie die Deklination, durch Formwörter dargestellt. Allein auch bei dieser konsequentern Durchführung des angenommenen Grundsatzes würde das Urtheil noch zur Hälfte ungerecht sein, indem man doch allgemein unter Deklination die Abwandlung eines Wortes durch Numerus und Kasus versteht und nicht allein die Kasusbezeichnung. Demnach könnte auch in diesem Falle mit Wahrheit nur gesagt werden: „Substantive und Adjektive haben keine Flexionsendungen für die Kasus"; ein Satz, den zu bestreiten Niemandem einfallen wird.

Andere Grammatiker (z. B. Schaumann, Zoller u. s. w.) wollen nur drei regelmäßige Konjugationen annehmen, indem sie die Zeitwörter auf oir, welche gewöhnlich als die dritte regelmäßige Konjugation

angenommen werden, „geradezu unter die abweichenden verweisen". Allein das Abweichende ist doch wohl abweichend von einem Regelmäßigen, und zwar dadurch, daß es in mehr oder weniger Stücken mit diesem übereinstimmt, in anderen aber nicht. Als abweichend von welcher regelmäßigen Konjugation sind nun die Verba auf oir zu betrachten? Etwa von der auf ir? Unmöglich; denn mit deren Stammformenbildung haben sie nichts gemein. An die beiden andern Grundformationen kann noch weniger gedacht werden. Ist dies aber richtig, so ist ihre Bildung nicht abweichend, sondern grundverschieden, und es muß, mögen ihrer viel oder wenig sein, bei der Zahl von vier Konjugationen sein Bewenden haben. Aus der Sprachgeschichte würde sich das noch einleuchtender nachweisen lassen, wenn es uns nicht zu weit führte.

Die unregelmäßigen Zeitwörter führen manche Grammatiken sämmtlich in alphabetischer Uebersicht auf; andere ordnen sie zwar nach den vier Konjugationen, stellen aber die zu einer Konjugation gehörigen ebenfalls in eine alphabetische Reihenfolge; noch andere stellen sie zwar nach der Aehnlichkeit oder Gleichheit ihrer Bildung zusammen, ohne jedoch das Charakteristische einer jeden Klasse ausdrücklich zu bezeichnen. Die erste Art hat das Gute, daß sie faulen Schülern das Nachschlagen erleichtert; die zweite hat nicht einmal diesen Vorzug. Die dritte kommt offenbar einem methodischen Verfahren am nächsten: doch muß, wenn die Zusammenstellung dem Schüler das Auffassen und Behalten erleichtern soll, nothwendig die Charakterisirung der einzelnen Klassen hinzukommen, wie sie in Leloup's und noch schärfer in des Verfassers Grammatik versucht ist.

Hiermit hätten wir denn das Wesentlichste, was über den Unterricht in der Formenlehre zu sagen wäre, erschöpft, und können uns über den Unterricht in der Syntax ganz kurz fassen. Das Verfahren hierbei läuft wesentlich wieder darauf hinaus, daß man den Schüler durch sorgfältige Auseinandersetzung zu einer genauen und gründlichen Auffassung der Regeln befähigt, ihn dieselben sich recht einprägen läßt, und sie ihm durch Bildung von Beispielen geläufig macht. Besondere Bemerkungen, wie der Unterricht in der Formenlehre sie uns dargeboten hat, können wir uns bei diesem Theile der Grammatik ersparen; nur über das zu beobachtende Maaß müssen noch einige Worte gesagt werden.

Eine Grammatik ist ein System von Regeln; eine Regel aber ist ein allgemeiner Satz, der eine Menge einzelner Fälle unter sich befaßt. Daraus folgt denn, daß sogenannte Gallizismen, d. h. einzelne eigenthümlich-französische Redensarten, die sich unter keine allgemeine Regel bringen lassen, streng genommen nicht in die Grammatik gehören, es sei denn, daß sie sich als Analogien oder bemerkenswerthe Ausnahmen an eine grammatische Regel anlehnen. Auf alle Fälle lasse man sie auf dieser Unterrichtsstufe bei Seite, und eben so die eigenthümlichen Strukturen

einzelner Schriftsteller und der Dichter. Wenn der Schüler in diesem Kursus sich eine gründliche Kenntniß von dem erworben hat, was nach dem eben aufgestellten Kanon in die Grammatik gehört, so hat er nach unserer Ansicht genug gethan.

2. Lektüre.

Es ist schon früher gezeigt worden, daß in diesem ganzen Kursus eine sich an den grammatischen Unterricht anschließende, denselben ergänzende und befestigende Lektüre mit diesem Unterrichte parallel laufen müsse. Wir wünschen, daß man den Ausdruck „parallel laufen" im strengsten Sinne nehme; denn gleich nach der ersten Grammatikstunde muß die Lektüre begonnen werden können, und ununterbrochen so neben den grammatischen Lektionen herlaufen, daß die Beziehung auf diese nie aus den Augen verloren wird.

Der Stoff zu dieser Lektüre muß sich natürlich nach den Kräften des Schülers richten; denn es giebt nichts, was den Unterricht in allen Beziehungen so erfolglos machte, als wenn man an den Schüler Anforderungen macht, denen er offenbar noch nicht gewachsen ist. Der Lesestoff wird also von ganz leichten, möglichst einfachen Sätzen allmählig sich in der Weise erheben, daß er gegen das Ende dieses zweijährigen Kursus schon größere Partien aus nicht ganz leichten Musterwerken, am liebsten von der historischen oder beschreibenden Gattung, darbietet. Ob man übrigens gleich für den Anfang schon einen zusammenhängenden Stoff (z. B. ganz leichte Fabeln) wählt, oder einzelne, nicht zusammenhängende Sätze, darauf scheint mir nicht viel anzukommen, wenn man nur dafür sorgt, daß die Sätze der letzten Art jedesmal einen wissenswerthen, den Schüler in irgend einer Beziehung interessirenden Inhalt haben.

Was nun die Behandlung dieses Stoffes betrifft, so muß sich auch in dieser einestheils eine allmählige Steigerung der Anforderungen an den Schüler, und anderntheils eine Modifikation nach dem Gegenstande des parallel laufenden grammatischen Unterrichts zeigen. Theilen wir in der letztern Rücksicht unsern Lese-Kursus in zwei Abtheilungen! Die erste Abtheilung bilde die dem Unterricht in der Formenlehre parallel laufende, denselben ergänzende und befestigende Lektüre; die zweite aber diejenige, welche den Unterricht in der Syntax unausgesetzt begleitet.

In der ersten Abtheilung ist vor Allem darauf zu halten, daß das Aufgegebene recht genau in Bezug auf Laut und Betonung gelesen wird: man kann in dieser Beziehung nicht zu zähe sein. Bei der Uebersetzung gestatte man zweien Extremen keinen Eingang. Manche Lehrer halten nämlich mit zu großer Strenge an dem Wiedergeben von Sylbe zu Sylbe: sie sagen, sie wollten sich dadurch vergewissern, ob der Schüler

sich genau präparirt habe, und nicht etwa blos nach einem allgemeinen Eindruck den Sinn des Gelesenen so ungefähr anzugeben wisse. Dabei kommt aber ein Deutsch heraus, welches dem Kauderwälsch in Lesebüchern nach Hamilton'scher Methode so ähnlich ist, wie ein Ei dem andern: das setzt sich fest, und man hat von Glück zu sagen, wenn der Schüler dadurch nicht auf lange Zeit für ächtdeutsche Ausdrucksweise verdorben ist. Andere dagegen wollen Alles, wie sie sagen, ästhetisch übersetzt haben: sie opfern die Wörtlichkeit der Uebertragung ganz und gar einer seinsollenden Eleganz auf. Das bringen nun die Schüler nie so weit fertig, daß sie es dem Lehrer zu Danke machen; dieser übersetzt es ihnen daher vor, das wird zur Gewohnheit, und die Schüler verlieren am Ende alle Lust zur Selbstthätigkeit und Gründlichkeit. Beide Extreme lasse man nicht aufkommen; sondern man halte darauf, daß die Uebersetzung so weit streng wörtlich sei, als es der Genius der deutschen Sprache gestattet, vergebe diesem letztern aber auch kein Jota. Ist so die Uebersetzung hergestellt, so wird das Uebersetzte analysirt: d. h. es werden alle grammatischen Formen, deren Kenntniß aus den Grammatikstunden bei dem Schüler voraus gesetzt werden kann, von diesem bestimmt bezeichnet, und die Regel angegeben, nach welcher gerade diese Form gebildet ist. Hier und da kann man auch auf eine syntaktische Regel hinweisen; doch geschehe dies nur selten, damit man sich nicht in's Weite verliert. Die Erläuterungen des Inhaltes der Sätze gebe man, wo sie nöthig sind, so kurz, als es nur immer das Bedürfniß gestatten will, und enthalte sich aller moralischen und sonstigen Nutzanwendungen. Zuletzt lasse man die zu Hause niedergeschriebene deutsche Uebersetzung im Anfang der folgenden Stunde in's Französische zurück übersetzen. Durch dieses Verfahren werden, denk' ich, alle Anforderungen befriedigt, die man an die Lesestunde machen kann: der Schüler erhält eine Anschauung von Mustersätzen, vermehrt seinen Wortvorrath, übt sich im Lesen und im Erkennen der Unterschiede zwischen den Fügungen der fremden und der Mutter-Sprache, wiederholt und befestigt seine grammatischen Kenntnisse, und erlangt auf eine mäßig anstrengende Weise eine Vorübung zum Uebersetzen deutsch gegebener Sätze in's Französische. Weil übrigens dieses vielfältige Durcharbeiten des Lesestoffes natürlich Zeit erfordet, weil es auf der einen Seite in die grammatischen Lektionen, auf der andern in die Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische unterstützend eingreift: darum haben wir für dasselbe wohl mit vollem Rechte die Hälfte der sämmtlichen Sprachstunden in Anspruch genommen.

Das Verfahren in den Lesestunden der zweiten Abtheilung dieses Kursus weicht nicht wesentlich von dem vorher beschriebenen ab. Auch hier ist immerfort auf exaktes Lesen, eine gutdeutsche und doch wortgetreue Uebersetzung und gründliche Analyse des Gelesenen zu halten. Doch wird die letzte sich hier vorzugsweise mit dem Syntaktischen zu beschäftigen haben, ohne jedoch häufige Rückblicke auf die Formenlehre, und na-

mentlich Wiederholungen der unregelmäßigen Zeitwörter auszuschließen. Wir wünschen nicht, daß man in dieser Abtheilung die Uebungen im Zurückübersetzen in's Französische wegfallen lasse: sie werden immer von großem Nutzen für die Erzeugung eines geläufigen französischen Ausdrucks sein, und spornen außerdem den Schüler zu einer gründlichen Vorbereitung auf die Lesestunden an. Doch wird man wohlthun, dieselben nunmehr häufig mit Gesprächen über das Gelesene in französischer Sprache abwechseln zu lassen. Werden diese in der ersten Zeit so eingerichtet, daß der fragende Lehrer in lauter Ausdrücken spricht, welche dem Schüler aus der Lektüre bekannt sind, und daß die Antworten ebenfalls in solchen Ausdrücken gegeben werden können, so ist die Sache gar nicht schwer. Allmählig gewinnt der Schüler mehr Zutrauen zu sich und wird unbefangener: dann kann man schon etwas freier verfahren, und braucht sich nicht mehr so ängstlich an das gelesene Wort zu binden. So erlangt man ohne besondere Sprechstunden, deren Nützlichkeit für diese Unterrichtsstufe wir oben bezweifelt haben, eine gute Vorschule für die Sprechübungen, welche im folgenden Kursus einen größern Raum einnehmen können und müssen.

---

3. Uebersetzungen in's Französische.

Man wird sich vielleicht wundern, daß wir für mündliche und schriftliche Uebersetzungen aus dem Deutschen in's Französische zusammen nur eine Stunde wöchentlich angesetzt haben. Allein zuerst müssen wir zu bedenken geben, daß die Art, wie die Lesestunden nach unserm Plane benutzt werden, schon einen bedeutenden Ersatz für diese Beschränkung bietet; und was alsdann noch von Verwunderung übrig bleibt, wird sich hoffentlich durch die nachfolgende Darstellung unseres Verfahrens in diesem Theile des Unterrichtes heben lassen.

Doch reden wir zuerst von der Beschaffenheit des Stoffes für diese Uebersetzungen! Dieselben müssen sich nach unserer Meinung auf dieser Stufe genau an die grammatischen Lektionen anschließen. Sobald also z. B. der Schüler nur die Flexion der Artikel gelernt hat, wird ihm eine Anzahl deutscher Sätze gegeben, deren Inhalt ihm Veranlassung giebt, die erlernten Regeln in Ausübung zu bringen. Und so begleiten diese Uebersetzungen den ganzen Unterricht in der Formenlehre, Schritt für Schritt ihm folgend, und bewahren diese Anschließung eben so den ganzen syntaktischen Kursus hindurch. Nun legen aber einige neuere Grammatiker ein ganz besonderes Gewicht darauf, daß dem Schüler nur zusammenhängende Stücke, und nicht einzelne Sätze, zum Uebersetzen in's Französische vorgelegt werden sollen. Nach der Bestimmung, welche wir diesen Uebungen geben, und nach der Bildungsstufe, auf welcher wir

sie ihnen zumuthen, halten wir dieses nicht nur für den Anfang, sondern fast während des ganzen Kursus der Formenlehre für unmöglich, und selbst während des Unterrichtes in der Syntax nicht für durchaus nöthig. Alle Versuche, die uns in dieser Art vorgekommen sind, leiden an einem zwiefachen Fehler: sie muthen erstens dem Schüler oft Dinge zu, die noch nicht von ihm verlangt werden können, und dann geben sie zu wenig Stoff zu der Anwendung desjenigen Theiles der Grammatik, welcher eben eingeübt werden soll, so daß z. B. ein Stück, welches zur Uebung der persönlichen Fürwörter bestimmt ist, gerade so gut bei der Lehre vom Gebrauch der Zeiten angewendet werden könnte. Und so wird es bei der strengen Durchführung dieses Grundsatzes, mehr oder weniger, immer sein. Man wähle also nur immer solche Sätze, die möglichst viele Gelegenheit zur Anwendung der in Rede stehenden Theile der Grammatik darbieten, und sorge daneben dafür, daß dieselben nicht zu gedankenarm sind: dann hat man seine Schuldigkeit gethan. Lassen sich für die Syntax zusammenhängende Stücke finden oder bilden, welche diese Bedingungen erfüllen, so ist es gut; doch halten wir dieses, wie gesagt, nicht für eine unabweisliche Nothwendigkeit.

Unser Verfahren mit diesem Uebersetzungsstoff ist nun kurz dieses. Wir verbinden die mündliche und schriftliche Uebung mit einander, indem wir das vorher zur Präparation aufgegebene Pensum zuerst in der Schule mündlich übersetzen und nach zwei bis drei Tagen schriftlich einreichen lassen. Die schriftliche Uebersetzung wird durchgesehen, die Fehler werden unterstrichen, und in der nächsten Uebersetzungsstunde das Heft dem Schüler, mit den etwa nöthigen Bemerkungen, zur Verbesserung der Fehler zurückgegeben, worauf dann wieder die mündliche Uebersetzung eines neuen Pensums vorgenommen wird.

Es würde uns nicht in Erstaunen setzen, wenn man gegen dieses Verfahren Bedenklichkeiten erhöbe. Daß wöchentlich eine schriftliche Arbeit hinreichend sei, wird zwar Niemand bestreiten; auch daß jede Woche nur einmal mündlich aus dem Deutschen in's Französische übersetzt werden soll, wird man sich allenfalls, in Erwägung der bei der Lektüre angeordneten Rückübersetzungen, gefallen lassen. Aber daß dazu derselbe Stoff dienen soll, welcher nachher schriftlich zu übersetzen ist, mag Manchem unpassend erscheinen. Doch man höre unsere Gründe und urtheile!

Daß auf diese Weise bessere schriftliche Arbeiten geliefert werden können, und dem Lehrer somit die lästige und abmattende Arbeit des Korrigirens erleichtert wird, liegt am Tage; allein wir legen auf dieses Argument gar kein Gewicht, da die größere oder geringere Bequemlichkeit des Lehrers bei der Wahl oder Verwerfung einer Methode niemals in Anschlag kommen sollte. Mehr scheint es für unser Verfahren zu sprechen, daß es den Schüler zur Arbeit ermuthigt, indem er sich durch die mündliche Uebersetzung überzeugt, daß der Lehrer nichts von ihm fordert, was er nicht leisten könnte; daß es dem Lehrer zeigt, wo des

Schülers Kraft nicht zureicht, und ihn veranlaßt, demselben da auf zweckmäßige Weise nachzuhelfen, und somit alle unerlaubte und schädliche Hülfe unnöthig zu machen. Man weiß ja, wie es nicht bloß faule, sondern auch weichliche, verzagte und augendienerische Schüler, zumal in zahlreichen Klassen, oft mit den schriftlichen Arbeiten machen. Der eine hat einen Privatlehrer, von dem er sich helfen läßt; der andere läßt sich sein Exerzitium von einem Schüler aus einer höhern Klasse verbessern oder auch ganz anfertigen; der dritte erbettelt sich von einem fleißigern Mitschüler ein Heft und schreibt ab; im glücklichsten Falle setzen sich ihrer zwei, drei oder mehrere auf eine Stube, und jeder theilt dem andern sein Bischen Weisheit mit, damit doch ja nicht jeder allein die überlästige Arbeit ganz zu thun habe. Alles das wird dem Schüler erspart, und er wird, wenn er nur einiges Ehrgefühl hat, seine Aufgabe ohne fremde Beihülfe machen. Wir haben überdieß noch einen andern Vortheil anzuführen, den wir gar nicht gering anschlagen. Wenn der Schüler so ohne Weiteres angewiesen wird, ein gewisses Quantum aus seinem Uebungsbuche schriftlich zu übersetzen; so geht er nach Hause, nimmt Grammatik und Wörterbuch zur Hand, übersetzt mit deren Hülfe, so gut es gehen will (wenn er nicht gar einen der oben bezeichneten Schleichwege einschlägt), und weiß, wenn er zu Ende ist, von dem ihm dabei vorgekommenen Sprachstoff so wenig als zuvor. Muß er aber das Pensum vorher in der Schule mündlich übersetzen, so ist er genöthigt, um nicht stecken zu bleiben und sich den Tadel des Lehrers zuzuziehen, die darin vorkommenden Wörter zu memoriren, und sein Wortvorrath wächst mit jedem neuen Pensum. Damit dieser Zweck erreicht werde, dürfen aber auch nicht, wie es leider in den meisten Uebungsbüchern der Fall ist, die Wörter am Fuße jeder Seite oder gar zwischen den Zeilen stehen, sondern diejenigen Ausdrücke, bei denen der Schüler eines zurechtweisenden Fingerzeigs bedarf, sind in einem Anhang hinter den Uebungsstücken aufzuführen.

III. Praktischer Kursus.

Der Schüler hat nun die bedeutendsten Schwierigkeiten überwunden: er besitzt Fertigkeit im Lesen und Verstehen nicht zu schwieriger französischer Prosa, kann selbst einfache Sätze in französischer Sprache wiedergeben, beides begründet auf eine feste Kenntniß der grammatischen Gesetze und einen ansehnlichen Wortvorrath. Auch im Sprechen hat er bereits einen Anfang gemacht.

Aus dieser Uebersicht dessen, was der Schüler bis jetzt weiß und kann, ergiebt sich, verglichen mit dem Gesammtziel des Unterrichts im Französischen, auch die Aufgabe für diesen dritten und letzten Kursus. Die Fertigkeit im Lesen und Verstehen des Gelesenen soll so weit gestei-

gert werden, daß sie wo möglich sowohl das ganze Gebiet der Prosa als auch die gangbaren Formen der Poesie beherrscht. Die Sprechfertigkeit soll zu einer solchen Geläufigkeit erhoben werden, daß das Sprechen mit einer, dem Gebrauch der Muttersprache möglichst nahe kommenden Sicherheit und Ungezwungenheit von Statten geht. Die Fertigkeit in der schriftlichen Gedankendarstellung soll sich endlich aus der Abhängigkeit von fremden und von außen her gegebenen Sätzen und Gedanken zur vollen Freiheit der Darstellung des eigenen Vorstellens und Denkens erheben.

Dies sind die Ziele, welche sich der Unterricht für diese höchste Stufe zu stecken hat. Daß bei weitem nicht jede Schule sie erreichen kann, ist uns sehr wohl bekannt; aber dennoch soll eine jede sich dieselben beständig vorhalten und ihnen nachstreben, so viel als möglich. Wer sich gewöhnt, nur geringe Forderungen an sich selbst zu stellen, wird zuletzt auch diese nicht einmal befriedigt finden. Setzen wir uns also immerhin diese Ziele als Zwecke unserer Lehrthätigkeit, und sehen wir uns nach den Mitteln um, durch welche dieselben zu erreichen sein möchten.

Hat der Schüler gleich auf der vorigen Stufe sich eine feste Kenntniß der Grammatik angeeignet, so darf man doch noch nicht erwarten, auf dieser jetzt betretenen in seinem mündlichen Ausdruck und seinen schriftlichen Arbeiten überall ein reines und fehlerfreies Französisch anzutreffen. Denn erstens ist von der festen Kenntniß bis zur sichern Anwendung der Sprachregeln ein weiterer Schritt, als man ohne Erfahrung sich wohl denken möchte. Es wird also noch oft einer Zurückweisung auf die im vorigen Kursus erlernten Regeln bedürfen. Sodann ist aber auch zu bemerken, daß selbst durch die allervollendetste Kenntniß der Grammatik die Sprachreinheit noch nicht gewonnen werden kann; sondern es ist dazu außer der Bekanntschaft mit einer Menge konventioneller Formeln und Wendungen, die nur durch den Gebrauch erlernt werden können, auch Vertrautheit mit den Begriffs- und Gebrauchsunterschieden der Synonymen, mit den Gallizismen und Germanismen erforderlich. Ja es kann ohne diese Dinge nicht einmal das erste unserer oben aufgestellten drei Ziele, das fertige Verstehen französischer Werke in Prosa und Poesie, erreicht werden. Sie müssen also auf dieser obersten Unterrichtsstufe eine vorzügliche Sorge des Lehrers in Anspruch nehmen, wenn die Unterweisung nicht unvollkommen bleiben und den Schüler mit einer mangelhaften Ausbildung in's Leben schicken soll. Für die Lektüre poetischer Werke ist außerdem noch Kenntniß der französischen Verskunst, der poetischen Inversion und sonstiger grammatischen Eigenheiten der Dichter, so wie Uebung in der eigenthümlichen Art der Franzosen, Verse zu lesen, mit Unterscheidung der höhern und niedern Gattungen der Poesie, durchaus nothwendig.

So hätten wir denn für diesen vorzugsweise praktisch genannten Kursus des theoretischen Stoffes doch noch genug übrig. Dennoch aber

wünschen wir nicht, daß man dafür unter irgend einem Namen eigene Lehrstunden anordnen möchte. Es scheint uns weit angemessener, jede bei der Lektüre, bei der Beurtheilung der schriftlichen Arbeiten und sonst sich darbietende Gelegenheit zur Mittheilung der nöthigen Belehrungen und Winke zu benutzen. Dies kann um so passender geschehen, da ja ohnehin die sämmtlichen Gegenstände, welche es mit der Bestimmung des Sprachgebrauches zu thun haben (Synonymik u. s. w.), aus lauter einzelnen Artikeln bestehen. Die Verskunst und was dahin gehört, läßt sich am füglichsten als Einleitung zur Lektüre der Dichter benutzen. Das jedesmalige Bedürfniß mag dann den Maaßstab hergeben, wie viel davon mitzutheilen sei.

Die **Lektüre** wird auch auf dieser Stufe den größten Raum einnehmen müssen. Ob dafür aber nun ganze Werke oder literarhistorische Chrestomathien vorzuziehen seien, darüber sind die Ansichten getheilt, und wir maßen es uns nicht an, ein entscheidendes Urtheil in diesem Streit abzugeben. Nur das sei bemerkt, daß, wenn man das Letztere wählt, man nicht wohl daran thun wird, mit der Lektüre förmliche Vorträge über Literaturgeschichte zu verbinden. Der Verfasser dieser Abhandlung hat dieses einigemal, und zwar mit ernstem Fleiße versucht, aber nicht gefunden, daß irgend etwas Nachhaltiges damit erreicht worden wäre. Wir wollen übrigens hiermit nicht sagen, daß man die biographischen Nachrichten über die Schriftsteller, wie sie sich in den Sammlungen von **Ideler** und **Nolte**, **Herrmann** und **Büchner**, die literarhistorischen Uebersichten, wie sie sich bei **Kaumann**, **Leber** u. A. finden, ganz unbeachtet lassen solle. Man wird sie sehr gut benutzen können, indem man sie zu Hause von dem Schüler durchlesen und dann den Inhalt in der Schule auf Französisch wiedererzählen läßt.

Ueberhaupt halten wir es für nöthig, auf dieser Stufe die französische Sprache immer mehr zum ausschließlichen Organ aller wechselseitigen Mittheilungen zwischen Lehrern und Schülern zu machen. Daß dieses nicht in einem Sprunge geschehen könne, versteht sich von selbst. Versucht man es aber mit Ernst und in allmähligem Fortschreiten, so daß man Anfangs für schwierige Gegenstände den Gebrauch der deutschen Sprache noch gestattet, diesen aber von Stunde zu Stunde immer seltener werden läßt; so wissen wir aus Erfahrung, daß es gehen wird. Man würde sich aber irren, wenn man glaubte, der Schüler könnte durch die bloßen Antworten auf die an ihn gerichteten Fragen des Lehrers jemals zur Fertigkeit im Sprechen gelangen. Es ist eine bekannte Erfahrung, daß derselbe sich bei solchen Gelegenheiten so kurz als nur immer möglich zu fassen sucht. Man muß ihm daher öfter Gelegenheit geben, längere Zeit im Zusammenhang zu sprechen. **Eine** Veranlassung dazu haben wir schon oben angegeben; die Lesestunden bieten auch eine zweite dar. Wir haben es nämlich sehr nützlich gefunden, wenn man im Anfang einer jeden Lesestunde einen Schüler dasjenige, was in der vorhergehen-

den gelesen worden ist, in einiger Ausführlichkeit wiederholen läßt. Auch der Einführung einer eigenen wöchentlichen Sprechstunde sind wir nicht abgeneigt, sofern es der Lehrer nur so einrichten will, daß dieselbe nicht mit Gesprächen über das Wetter, mit Stadtneuigkeiten und sonstigen Klatschereien vergeudet wird; denn zu dergleichen ist uns die Schulzeit zu kostbar. Werden aber darin bedeutende Gegenstände im Wechselgespräch der Schüler, unter strenger Aufsicht des Lehrers, mit gebührendem Ernst behandelt, und z. B. Disputationen über gelesene Materien, über den Stoff anderer Unterrichtszweige, oder über Gegenstände, welche in die künftige Bestimmung der Schüler einschlagen, veranstaltet; so mag eine solche Stunde, von einem geschickten Lehrer geleitet, wohl gute Früchte tragen. Doch ist es ein schwieriges Unternehmen, und wer seiner Sache nicht ganz gewiß ist, unterläßt es lieber.

Die schriftlichen Arbeiten sollen auf dieser Stufe, wie oben angedeutet, von der Uebersetzung fremder Gedanken zu der Darstellung des eigenen Vorstellens und Denkens sich erheben. Auch hier darf indessen kein Sprung Statt finden. Man gebe zuerst noch fortwährend Pensa zum Uebersetzen; doch müssen diese auf jeden Fall in zusammenhängenden Darstellungen bestehen: in Erzählungen, Fabeln, Beschreibungen, Briefen u. dergl. Dann gehe man zu Imitationen über, lasse auf diese wieder einige Pensa folgen, gebe hiernächst Aufsätze aus dem Geschäftsleben, und schließe mit solchen Thematen, welche das Denk- und Darstellungsvermögen des Schülers in einem höhern Grad in Anspruch nehmen, und ihm zugleich Gelegenheit geben, seinen Geschmack zu kultiviren. Eine wohlgeordnete, geschmackvolle Darstellung der eigenen Gedanken in einer reinen Sprache ist das Höchste, was die Schule von ihrem Zögling im Französischen verlangen kann. Hat sie ihn dahin gebracht, so kann sie sich Glück wünschen.

Literatur dieses Unterrichtszweiges.

Es darf als bekannt vorausgesetzt werden, daß die Unterrichtsmittel für die Erlernung der französischen Sprache einen der ausgedehntesten Zweige unserer Literatur bilden. Sie alle zu kennen, wird sich Keiner zu rühmen vermögen. Wollten wir aber auch nur diejenigen, welche wir kennen zu lernen Gelegenheit hatten, anführen und in möglichster Kürze charakterisiren, so würden wir dafür den Raum eines mäßigen Bandes in Anspruch nehmen müssen. Wir werden uns daher darauf beschränken, für jede der drei Unterrichtsstufen diejenigen Bücher namhaft zu machen, welche nach unserer Kenntniß die geeignetsten sind.

I. Propädeutischer Kursus.

Für diese Stufe kennen wir nur wenige Bücher, die dem von uns gezeichneten Plane ohne Weiteres zu Grunde gelegt werden können:

1. Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache, von **Phil. Schifflin**. Erster Kursus. Elberfeld, bei Becker. Siebente Auflage, 1844. (7½ Sgr.)

Eine ganz vortreffliche Arbeit. Zwar ist in derselben eine kurze Elementargrammatik, die wir nicht brauchen, dem Uebungsstoffe vorausgeschickt; zwar ist dieser letztere nicht ganz nach der streng grammatischen Folge, die wir angenommen haben, ausgewählt: dennoch aber kann derselbe ohne alles Hinderniß nach der von uns aufgestellten Methode behandelt werden, und wird am Ende auch alle Zwecke dieses Kursus vollkommen erfüllen. Wird das Büchlein, wie wir wünschen, jedem Schüler in die Hände gegeben, so kann man sich das Anschreiben der Wörter an die Tafel ersparen.

2. Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache, von Dr. **F. Ahn**. Erster Kursus. 43. Auflage. Köln, bei Du Mont-Schauberg, 1849. (7½ Sgr.)

Zweiter Kursus. 13. Auflage. Ebendaselbst, 1849. (7½ Sgr.)

Es ist überflüssig zu versichern, daß wir hier eine brauchbare Arbeit vor uns haben: die außerordentliche Zahl der Ausgaben spricht deutlich genug. Der erste Kursus reicht für den propädeutischen Zweck, wie wir ihn bestimmt haben, vollkommen aus. Daß diese Meinung von Vielen getheilt werden muß, ergibt sich aus der Differenz in der Wiederauflegung beider Kurse.

Wären wir nicht der Meinung, daß es nach Durcharbeitung des ersten Kursus an der Zeit sei, dem Schüler statt der bisherigen Milch eine derbere Kost vorzusetzen, so würden wir neben Ahn's zweiten Kursus (oder nach des Verfassers Absicht zwischen den beiden Kursen von Ahn) hier einzuschieben haben:

3. Elementarbuch der französischen Sprache nach der sogenannten kalkulirenden Methode, von Dr. **E. F. Hauschild**. Leipzig, Renger'sche Buchhandlung, 1846. (9 Sgr.)

Der Name des Verfassers bürgt dafür, daß wir hier keine nichtsnutzige Fabrikwaare vor uns haben. Die Vorrede ist für Jedermann lesenswerth, auch wenn man dem Verfasser in der Ausdehnung, die er einem an sich richtigen Grundgedanken gibt, nicht beistimmen kann.

Von einem etwas verschiedenen Gesichtspunkte gehen aus:

4. Praktische Uebungen zur Erlernung der französischen Sprache, von **C. Scotti** und **F. W. Fulda**. Leipzig, Friedr. Fleischer, 1841. (8¾ Sgr.)

Wenn auch nach einem von dem unserigen verschiedenen Plane angelegt, bietet es jedenfalls dem Lehrer eine große Auswahl von Uebungsstücken. Nicht zu übersehen!

5. Vorschule des französischen Unterrichts für die Elementarklassen u. s. w., von Dr. **J. W. G. Curtmann** und Professor **A. Lendroy**. Zweite Auflage. Offenbach, bei Heinemann, 1841. (10 Sgr.)

Greift weiter aus, als es in unserm Plane liegt, ist aber wegen mancher Eigenthümlichkeit beachtenswerth; das Werk eines geistvollen und rüstigen Lehrers.

II. Theoretischer Kursus.

1. Grammatische Lehrbücher.

6. Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache, von **Phil. Schifflin**. Zweiter Kursus. Dritte Auflage. Elberfeld, bei Becker, 1845. (20 Sgr.) Dritter Kursus. Ebendaselbst, 1840. (15 Sgr.)

Dieser zweite Kursus enthält die Formenlehre, mit Ausschluß der im ersten Kursus vorgetragenen Theile, und als Anhang die Aussprachregeln in französischer Sprache, außerdem aber noch reichlichen Stoff zur Lektüre und zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische. In der Anordnung findet sich manches Eigenthümliche; doch ist Alles planmäßig und mit außerordentlicher Gründlichkeit gearbeitet. Ein sehr empfehlenswerthes Buch! Der dritte Kursus, welcher die Syntax enthält, bietet neben vielem Neuen, der Frucht gründlicher Forschung, auch manches früher Dagewesene in besserer Begründung. Die Darstellung ist durchaus eigenthümlich und des Studirens werth.

7. Französische Schulgrammatik für Gymnasien und Progymnasien, von Dr. **Heinrich Knebel**. Fünfte Auflage. Koblenz, bei Bädeker, 1848. (15 Sgr.)

Es ist wohl natürlich, daß dem Verfasser sein eigenes Lehrbuch für den von ihm vorgeschlagenen Lehrgang am geeignetsten erscheint, und die rasche Verbreitung desselben muß in ihm die Meinung erzeugen, daß auch viele andere Lehrer es brauchbar gefunden haben. Doch ist dessen Einführung unbedingt nur solchen Schulen anzurathen, in welchen wenigstens die Elemente der lateinischen Sprache gelehrt werden, da es sich oft zur Vergleichung und Begründung auf diese Sprache bezieht. Auf jeden Fall wird der Lehrer wohl thun, sich das Buch genau anzusehen. Es stecken Studien darin.

8. Französische Grammatik für Gymnasien, Divisions- und Realschulen, von Dr. **P. F. Leloup**. Zweite Auflage. Trier, bei Gall, 1832. (1 Thlr.)

Diese Grammatik war eine der ersten, welche eine gründlichere und wissenschaftlichere Behandlung des Gegenstandes einzuführen versuchte. Kein Baum fällt auf einen Hieb; sie ist nach unserer Ansicht von anderen übertroffen worden. Doch ist es noch immer ein ganz brauchbares Buch. Die Regeln sind häufig nur zu gedrängt, und verlangen einen Lehrer, der des Gegenstandes sehr mächtig ist. Das Allerschlimmste scheint uns aber die unpraktische und wenig übersichtliche Anordnung zu sein. Der angehängte Lesestoff fängt gleich zu hoch an, und die Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische sind zu dürftig.

9. Französische Schulgrammatik. Von Professor **Mitzka**. Heidelberg, bei K. Groos, 1838. (20 Sgr.)

Wissenschaftlich steht diese Grammatik weit hinter Leloup zurück, für manchen Lehrer aber wird sie weit faßlicher sein. Das Material ist mit ziemlicher Vollständigkeit dargelegt; in der Schärfe der Auffassung und Darstellung aber bleibt oft gar Vieles zu wünschen übrig. Angehängt sind deutsche Uebungsstücke zum Uebersetzen in's Französische.

10. Grammatik der französischen Sprache, von **F. A. Wekkers**. Mainz, bei V. v. Zabern, 1838. (27½ Sgr.)

Der Verfasser steht zwar nicht auf dem gegenwärtigen Standpunkte der Methode in der Anordnung und Fassung der grammatischen Lehren, ist auch hier und da entsetzlich breit; allein sein Werk zeugt von gründlichen und genauen Vorstudien und enthält manche feinere Sprachbemerkung, die man in anderen Lehrbüchern vergebens sucht. Uebungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische sind angehängt.

11. Grammatik der französischen Sprache zum Gebrauch in Gymnasien und anderen höheren Lehranstalten, von **Ehregott Dreßler**, Bautzen, bei Weller, 1836. (22½ Sgr.)

Ein Werk, das offenbar von redlichem Eifer und gründlichen Studien ausgegangen ist. Im Theoretischen und selbst in der Methode sind wir keineswegs überall mit dem Verfasser einverstanden. Dies hindert uns aber nicht, sein Buch allen denkenden Lehrern zu empfehlen: sie werden manches Neue darin finden, das wenigstens anregt, wenn es auch nicht als probehaltig erfunden werden sollte. Immerhin ist es eine unserer besseren Grammatiken. Die Aufgaben zum Uebersetzen (26 Seiten) und das sogenannte Lesebuch (24 Seiten, worunter noch 8 Seiten Gedichte), sind wieder viel zu spärlich.

12. Französische Grammatik für Gymnasien und höhere Bürgerschulen, von Dr. **F. Ahn**. Eilfte Auflage. Mainz, bei Kupferberg, 1848. (15 Sgr.)

Ohne Spuren tiefergehender eigener Studien zeigt das Buch Geschick in der Anordnung und eine lichtvolle Darstellung, mit Beseitigung alles für den Schulunterricht störenden, oder auch nur einigermaßen entbehr-

lichen Details: Eigenschaften, welche ihm auch, wie die Zahl der Auflagen zeigt, hinlängliche Anerkennung verschafft haben.

13. Französische Grammatik für Gymnasien. Von Dr. **H. W. Müller**. Erste Abtheilung. Für die mittleren Gymnasialklassen. Zweite Abtheilung. Für die oberen Gymnasialklassen. Jena, bei Hochhausen, 1846. (1 Thlr.)

Wenngleich auch diese Grammatik sich ausdrücklich als für Gymnasien bestimmt ankündigt, so glauben wir doch sie nicht übergehen zu dürfen, weil sie viel Eigenthümliches bietet. Ihr Verfasser hat die Absicht, die Leistungen Schifflin's in seiner „Wissenschaftlichen Syntax der französischen Sprache" zu einer Schulgrammatik zu verwenden, thut dies aber mit einer Selbstständigkeit, die sich auch in den übrigen Theilen seiner Arbeit, worin er von Schifflin unabhängig ist, nirgends verleugnet. Das Werk zeugt von Kenntniß und Nachdenken: darum mag es dem Verfasser leicht verziehen werden, daß er manchmal gegen Andere gerecht zu sein nicht versteht.

14. Vollständige französische Grammatik. Für höhere Bildungsanstalten und zum Privatgebrauch, von Dr. **L. Schipper**. Münster, bei Theissing, 1842. (1 Thlr.)

Wir hätten dieses Buch gar nicht angeführt, wenn es nicht mit beispiellosem Charlatanismus in der Vorrede vor das Publikum träte und durch Gevattern in Zeitschriften (siehe Jahn's Jahrbücher 1844, Heft 10, Seite 123 u. fgg.) sich anpreisen ließe. Wer nach der enormen Zahl von 1433 Paragraphen, in die es zerfällt, urtheilen wollte, könnte denken, eine sehr vollständige Grammatik vor sich zu haben; allein der Schein trügt: der Kunst, in wenig Worten viel zu sagen, steht jene Ungeschicklichkeit gegenüber, die in vielen Worten wenig sagt und sich etwas Rechtes dünkt, wenn sie eine einfache Thatsache möglichst breit getreten hat. Wir können diese vollständige Grammatik durchaus nicht empfehlen.

15. Kurzgefaßte französische Sprachlehre für höhere Volksschulen, von **J. J. Bär**. Zürich, bei Orell, Füßli und Comp., 1838. (11¼ Sgr.)

Eine Bearbeitung der französischen Grammatik nach Becker'schem System, mit Klarheit, logischer Genauigkeit und pädagogischem Geschick entworfen. Ein empfehlenswerthes Buch, selbst für Diejenigen, welche, wie Schreiber dieses, Becker's Lehrgang auf das Studium fremder Sprachen nicht für anwendbar halten.

16. Grammaire française à l'usage des collèges, particulièrement des écoles dites réales, par **C. Scotti et F. G. Fulda**. Première partie, pour les classes inférieures. Leipzig, chez Fr. Fleischer, 1840 (12½ Sgr.)

Nach dieser ersten Abtheilung, die sich über die Formenlehre erstreckt, sind die Verfasser geschickte Anordner des ihnen zu Gebote stehenden

Stoffes. Ob es aber rathsam sei, grammatische Regeln, um schon früh Anleitung zum Sprechen zu geben, in einer fremden Sprache vorzutragen, darüber müssen wohl noch erst weitere Erfahrungen gemacht werden. Die Bejahung dieser Frage wird indessen (jedoch nur für schon geförderte Schüler, „supposant une connaissance déjà avancée du français") ebenfalls vorausgesetzt in:

17. Grammaire française à l'usage des Allemands, par **Eugène Borel.** Quatrième édition. Stuttgart, chez P. Neff, 1847. (25 Sgr.)

Bei der ausgesprochenen Bestimmung des Werkes war die Eintheilung des Stoffes in zwei Kurse nicht nöthig. Jedem Abschnitte sind sehr gut gewählte Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen beigefügt. Formenlehre und Syntax sind nicht getrennt; übrigens aber verräth das Buch Kenntniß und unbefangenes Urtheil und verdient empfohlen zu werden.

18. Französische Schulgrammatik, von **Ernst F. Hauschild.** Zweite, umgearbeitete Auflage in zwei Theilen. Dresden, bei Arnold, 1842. (12½ Sgr.)

Zwischen Herrn Hauschild und dem Verfasser dieses Aufsatzes findet bei gänzlicher persönlicher Unbekanntschaft eine Uebereinstimmung der Ansichten in so vielen wesentlichen Punkten Statt, daß dieselbe wohl nur aus einer seltenen Gleichheit des Bildungsganges erklärt werden kann. Wir empfehlen das Werk angelegentlich.

Hiermit möge denn die Reihe der für die Schule zum Unterricht nach unserm Plane mehr oder minder empfehlenswerthen Grammatiken geschlossen werden. Zum Studium für den Lehrer müssen wir aber noch folgende Werke kürzlich anzeigen.

Von Seiten der wissenschaftlichen Behandlung sind sehr beachtenswerth:

19. Wissenschaftliche französische Sprachlehre, von **F. M. Minner.** Frankfurt a. M., bei F. Boselli, 1824. (26¼ Sgr.)

20. Französische Grammatik für Gymnasien, von **Gustav Simon.** Elberfeld, bei Büschler, 1832. (20 Sgr.)

Wir würden es uns nicht haben verzeihen können, wenn des erstgenannten Werkes in dieser Uebersicht gar keine Erwähnung geschehen wäre, das, von einem ausgezeichneten Sprachforscher verfaßt, unsers Wissens das erste war, welches der französischen Grammatik eine dem neuern Stande der Sprachwissenschaft entsprechendere Gestalt zu geben suchte. Das zweite geht auf eigentliche Systematisirung des grammatischen Stoffes aus, und wird darum sehr häufig für den Schüler unfaßlich; der Lehrer aber wird sich durch das Studium desselben sicherlich gefördert finden.

Noch weit wichtiger aber sind:

21. Grammatik der romanischen Sprachen, von **Friedrich Diez**. Drei Theile. Bonn, bei Ed. Weber, 1836 — 1844. (6 Thlr.)

Wer die historische Seite der französischen Grammatik studiren will, ohne die eine gründliche Erkenntniß der Sprache nicht möglich ist, wird dieses vortreffliche Werk, das freilich ein angestrengtes Studium erfordert, nicht entbehren können. Hierzu gehört:

22. Etymologisches Wörterbuch der französischen Sprache, von Dr. **E. A. Hauschild**. Leipzig, 1843.

Dieses Buch hat die Bestimmung, die Ergebnisse der Forschungen von Diez in alphabetischer Folge vorzuführen, d. h. ein Wortregister zur Diez'schen Grammatik abzugeben. Es erfüllt nicht allein bestens diesen Zweck, sondern gibt auch aus anderweiten Quellen Beiträge zur französischen Wortforschung.

Eben so gehört zur romanischen Grammatik von Diez:

23. Französische Grammatik für Gymnasien und Studirende. Nach Friedrich Diez bearbeitet von Dr. **E. Collmann**. Marburg, bei Elwert, 1849. (1 Thlr.)

Daß sein Buch beim Unterricht in Bürgerschulen (Realanstalten) gebraucht werden könne, ist gewiß auch dem Verfasser nie eingefallen. Wir stellen deßwegen das vielfältig ausgezeichnete und rühmenswerthe Werk hieher, obgleich es sich für eine Schulgrammatik ausgibt. Für hoch= (oder vielmehr tief=) strebende Lehrer wird es eine nützliche Handleitung zum Studium des Diez'schen Werkes sein, bei vielen anderen selbst ausreichen, sie mit den Resultaten des letzteren bekannt zu machen. Wie weit es für Gymnasien geeignet, ist nicht hier zu untersuchen.

24. Wissenschaftliche Syntax der französischen Sprache, von Dr. **Phil. Schifflin**. Essen, bei Bädeker, 1840. (1 Thlr. 10 Sgr.)

In diesem Werke hat der Verfasser die in seinem dritten Kursus (siehe oben Nro. 6) für Schulen dargestellte Ansicht der französischen Syntax wissenschaftlich zu begründen gesucht. Ein sehr beachtenswerthes Buch!

Den vorgenannten beiden Werken steht an Bedeutung weit nach:

25. Wissenschaftliche Grammatik der französischen Sprache, von Dr. **G. L. Staedler**. Berlin, bei Thome, 1843. (2 Thlr.)

Der Verfasser hat eine viel zu hohe Meinung von sich und seiner Arbeit. Eigene Studien sind nur wenig darin sichtbar, und die Anwendung von einigen neuen Kategorien auf grammatische Verhältnisse begründet noch nicht den Anspruch, „daß das Werk gewissermaßen für einen Versuch zu einem ganz neuen Anfange der französischen Grammatik

angesehen werden dürfte". Gleichwohl ist es eine beachtenswerthe Erscheinung und verdient solchen Lehrern empfohlen zu werden, die hinreichend gefördert sind, um die Spreu von dem Weizen zu sichten.

Von Seiten der Methode empehlen wir:

26. Französisches Sprachbuch für Anfänger aus dem jüngern Alter, bearbeitet von **K. A. Zoller**. Stuttgart, bei Schweizerbart, 1834. (26¼ Sgr.)

Das Werk eines denkenden und strebenden Schulmannes, dem man es nicht ansieht, daß der Verfasser bereits in hohen Jahren steht. Kann man auch nicht Alles, was er giebt, unbedingt annehmen, so wird man doch von ihm vielfältig lernen können, wie sprachliche Gegenstände lebendig und erregend zu behandeln seien. Eine vorzügliche didaktische Bildung erscheint hier in glücklicher Anwendung.

27. Französisches Elementarwerk für untere Gymnasialklassen u. s. w., von Dr. **Mager**. Stuttgart, bei Cotta, 1840. Enthält: I. Französisches Sprachbuch, elementar-methodische Anweisung zur französischen Sprache und Grammatik. II. Französisches Lesebuch für untere Klassen. III. Französisches Vokabelnbuch und Fibel. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Herrn Mager's Name wird ohne Zweifel hinreichen, um anzudeuten, daß das Buch sich nicht auf der breitgetretenen Heerstraße des Gewöhnlichen hält. Es ist, wie der Titel der ersten Abtheilung es ausspricht, ein Versuch zu elementarmethodischer Behandlung des französischen Unterrichts. Auch der auf den angenommenen Standpunkt eingehende Sachkenner wird freilich Vieles daran auszusetzen haben; das sind aber Einzelheiten, die dem Werke den Anspruch nicht rauben, daß man zuerst probire und dann judizire. Sollte ein kurzes Urtheil hier etwas bedeuten können, so würden wir sagen: der Grundgedanke ist gut, die Ausführung aber zahlreicher Nachbesserungen und Ausmerzungen bedürftig. Das Lesebuch enthält interessante Stücke mit sehr wenigen Anmerkungen, die zum Theil auch besser weggeblieben wären; der Inhalt scheint aber oft über den Gesichtskreis derer, für welche es bestimmt ist, hinauszugreifen.

Als reichhaltige Repertorien sind zu empfehlen:

28. Vollständiges Lehrbuch der französischen Sprache für Studienanstalten und zum Privatgebrauche, von **Fr. Bettinger**. Zweibrücken, bei Ritter, 1831. (1 Thlr. 15 Sgr.)

29. Grammaire nationale, publiée par **Bescherelle aîné, Bescherelle jeune et Litais de Gaux.** Paris, chez Bourgeois-Maze (Francfort, chez Schmerber), 1835 — 1836. (4 Thlr. 5 Sgr.)

30. Cours théoretique et pratique de langue française, par **F. L. Rammstein.** Vienne, chez Ch. Gérold, 1828 — 1835. 4 tomes. (6 Thlr. 20 Sgr.)

31. Grammatisches Handwörterbuch der französischen Sprache, von **M. C. F. Hauschild.** Leipzig, bei Hinrichs, 1837. (1 Thlr. 22½ Sgr.)

Das erste Werk ist zwar für den Unterricht nicht zu empfehlen, aber als eine mit vielem Fleiße zusammengetragene grammatische Stoffsammlung sehr schätzenswerth. Das zweite liefert die Materialien zur Entscheidung vieler grammatischen Fragen; aber das Räsonnement der Verfasser unterliegt häufig vielem Bedenken. Das dritte steht dem eben genannten zur Seite; doch darf man sich durch den hochmüthig absprechenden Ton des Verfassers von sorgfältiger Prüfung seiner Ansichten nicht abhalten lassen. Das zweite Werk insbesondere repräsentirt auch heute noch den Standpunkt, auf welchem die grammatische Forschung gegenwärtig in Frankreich steht. Das zuletzt genannte Werk ist ein Produkt gründlicher Bildung, besonnenen Urtheils und genauer Sachkenntniß, und darum ein zuverlässiger Rathgeber in vielen Zweifelsfällen. Hierzu fügen wir gern noch:

32. Nouvelle grammaire des grammaires, ou analyse raisonnée des meilleurs traités sur la langue française, et notamment des ouvrages de MM. Boniface, Laveaux, Lemare, Bescherelle frères, Dessiaux, Ch. Martin, Ed. Braconnier, Nap Landais etc.; d'après le plan et la méthode adoptés par Girault-Duvivier; ouvrage classique, dans lequel a été substituée à toute discussion l'autorité de l'Académie Française, par **Aug. Mauvy.** Bruxelles, chez F. Parent, éditeur, 1843. (1 Thlr. 2 Sgr.)

Wir haben absichtlich den ausführlichen Titel des Buches hergesetzt, weil er es uns erspart, uns über die Bestimmung desselben und den Standpunkt des Verfassers weiter auszulassen. Es ist ein Sammelwerk, in dem bei sehr kompendiösem zweispaltigen Druck auf 428 groß-Oktav-Seiten eine beträchtliche Masse Materials aufgespeichert ist, und schwört übrigens blindlings auf das Dictionnaire de l'Académie Française. Wem übrigens weder das ältere Werk gleichen Titels von Girault-Duvivier, noch das eben genannte oder die Grammaire nationale zu Gebote steht, der kann sich über die nationalen grammatischen Anschauungen der Franzosen einen Ueberblick verschaffen aus folgendem Werke:

33. Praktische französische Grammatik für Deutsche. Ein Lehrbuch, dessen Regeln sich auf das Dictionnaire der Akademie, auf die Grammaire nationale und auf die besten bis jetzt erschienenen und von dem Conseil royal de l'instruction publique genehmigten Sprachlehren gründen. Zum Gebrauch in Schulen und zum Selbststudium. Von Dr. **L. Noël**, Professor. Leipzig, bei Friese, 1847. (1 Thlr. 15 Sgr.)

Auch hier charakterisirt der Titel wohl hinlänglich das 562 Seiten starke Buch.

Die Art, wie französische Schulen die Grammatik ihrer Muttersprache treiben, kann man kennen lernen aus:

34. Nouvelle grammaire française, sur un plan très-méthodique, avec de nombreux Exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation, tirés de nos meilleurs auteurs, par M. **Noël** et M. **Chapsal.** Paris, chez Hachette. (12 Sgr.)

Dies ist das Buch der Bücher für die französische Jugend. Vor uns liegt die 32. Ausgabe vom Jahr 1839. Wie viele seitdem noch erschienen sein mögen, können wir nicht sagen.

2. Lesebücher.

Obgleich die meisten oben angeführten grammatischen Lehrbücher als Zugaben, Anhänge u. s. w. Stoff zum Lesen und zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische enthalten, so ist derselbe doch in den wenigsten für das Bedürfniß ausreichend, und es entsteht daher die Nothwendigkeit, noch einige Lese- und Uebungsbücher zu bezeichnen, deren Anlage sie geeignet macht, nach unserm Plane gebraucht zu werden, um den grammatischen Unterricht der zweiten Stufe ergänzend und befestigend zu begleiten. Von Lesebüchern führen wir folgende an:

35. Neues französisches Lesebuch für Gymnasien und höhere Bürgerschulen, von Dr. **P. F. Kelonp**. Dritte Auflage. Durchgesehen und verbessert von **P. F. Weckers**. Mainz, bei Kupferberg, 1836. (20 Sgr.)
36. Französisches Lesebuch in drei Kursus, von Dr. **F. Ahn**. Eilfte Auflage. Köln, bei Du Mont-Schauberg, 1848. (15 Sgr.)
37. Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen der Gymnasien und die Progymnasien, von Dr. **H. Knebel**. Dritte Auflage. Koblenz, bei Bädeker, 1850. (22½ Sgr.)
38. Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen der Gymnasien, von Dr. **H. A. Müller**. Jena, bei Hochhausen, 1846. (11¼ Sgr.)

Ein spezielles Urtheil über jedes dieser vier Bücher zu fällen, scheint um so weniger nöthig, da wir versichern können, daß sich alle drei für den von uns vorgeschlagenen Unterrichtsgang ganz vollkommen eignen. Der hauptsächlichste Unterschied zwischen ihnen liegt in der größern oder geringern Masse des aufgenommenen Stoffes, und in Folge davon in dem höhern oder niedrigern Preise.

Nach einem etwas andern Plan angelegt ist:

39. Französisches Lesebuch, nebst einem Memorirstoff zu einer neuen, von den Behörden empfohlenen Memorirmethode, von Dr. **E. Schlipper**. Münster, bei Theissing, 1843.

Die auf dem Titel erwähnte „neue, von den Behörden empfohlene Methode" ist die Ruthardt'sche, von welcher man sich vor einem Jahrzehend große Dinge versprach. Man hat indeß Zeit gehabt zu erkennen, daß „der Geist es ist, der lebendig macht". Damit soll aber nicht gesagt sein, es sei nun nichts mehr anzufangen mit dem Buche, das nach einer Folge einzelner Sätze und kurzer Lesestückchen (Memorirstoff) „Partien aus der Natur- und Weltgeschichte, ferner Stücke von einem allgemeinen

lehrreichen Inhalt und einige von den anziehenden leichtern Fabeln des La Fontaine" enthält. Die Vorrede sagt, warum kein Vokabular beigegeben sei.

Durch glücklich gewählten Lesestoff ausgezeichnet ist:

40. Französisches Lesebuch für untere Klassen. Von Dr. **Mager.** Zwei Bändchen. Neue Auflage. Stuttgart und Tübingen, 1842.

Doch ist dasselbe nur für die obere Abtheilung unserer zweiten Stufe geeignet und greift hie und da schon über dieselbe hinaus.

3. Uebungsbücher.

41. Uebungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von **Ernst Höchsten.** Fünfte Auflage. Koblenz, bei Bädeker, 1849. (10 Sgr.)

Diese Uebungen sind auf Knebel's Schulgrammatik speziell berechnet. Uebrigens entsprechen sie ganz den Anforderungen, welche wir oben für ein nach unserm Plane zu gebrauchendes Uebungsbuch aufgestellt haben.

42. Praktische Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von **Seb. Weis.** Zwei Abtheilungen. Frankfurt a. M., bei Kettembeil, 1839 — 1841. (23¾ Sgr.)

Ebenfalls mit spezieller Rücksicht auf Knebel's Grammatik und zum Theil nach einem neuen, d. h. in Uebungsbüchern für das Französische noch nicht befolgten Plan ausgearbeitet.

43. Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von **G. Graff.** Erster Theil: Formenlehre. Leipzig, bei Schwickert, 1845. (1 Thlr.)

Auch dieses Uebungsbuch schließt sich speziell an Knebel's Schulgrammatik an und hat vor den vorhergehenden die größere Masse von Uebersetzungsstoff voraus, steht denselben aber in fast allen andern Rücksichten nach.

44. Deutsch-französische Uebungen nach der vergleichenden Methode, von Dr. **W. G. Curtmann.** Zwei Abtheilungen nebst Wörterbuch. Offenbach, bei Heinemann, 1841. (22½ Sgr.)

Dieses Werk bezieht sich auf keine Grammatik speziell, ist vielmehr neben jeder guten Sprachlehre brauchbar; der Name des Verfassers gibt hinreichende Bürgschaft für wohlbedachte Anordnung und tüchtigen Inhalt.

45. Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von **G. H. Stehr.** Dritte Ausgabe von Dr. **C. H. Clauß.** Hamburg, bei Berendsohn, 1849. (22½ Sgr.)

Auch dieses Buch entspricht unsern eben erwähnten Anforderungen in sofern, als die Wörter nicht unter jeder Nummer oder Seite stehen, sondern in einem Anhange folgen. Die Sätze sind aber im ersten Theile des Buches oft platt. Das Vocabulaire gewährt nach unserer Ansicht zu viele Nachhülfe. Die zuletzt folgende Komödie und die Gallicismen würden wir gern entbehren.

46. Praktische Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von **Friedr. Herrmann** und **K. A. Beauvais**.*) Berlin, Nauck'sche Buchhandlung, 1835. (25 Sgr.)

Die Wörter folgen hier am Ende eines jeden Kapitels. Das Werk ist mit Beziehung auf die Grammatiken von Hermann, Franceson und Hirzel ausgearbeitet. Der Inhalt ist sehr wohlgewählt. Keine Plattheiten!

47. Praktische Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von **H. Barbieux**. Wiesbaden, bei Ritter, 1832. (12½ Sgr.)

Dieses Buch schließt sich an die veraltete Grammatik von Sanguin an: die Aufgaben aber, nicht gerade für Anfänger, sondern für etwas geförderte Schüler berechnet, empfehlen sich durch gut gewählten Inhalt, stufenweises Fortschreiten und zweckmäßige Sparsamkeit der Unterstützung in den Anmerkungen. Bei den letztern haben wir es jedoch zu bedauern, daß sie unter jedem einzelnen Paragraphen stehen.

48. Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von Dr. **E. A. Hauschild**. Zweite Auflage. Dresden, bei Arnold, 1842. (15 Sgr.)

Wären nicht auch hier die Wörter unter jedes einzelne Uebungsstück gesetzt, so würde dieses Buch unsern Wünschen ganz entsprechen. Die letzten Nummern führen weiter, als man gewöhnlich zu gehen pflegt.

III. Praktischer Kursus.

1. Zur Lektüre.

Für Diejenigen, welche es vorziehen, ganze Werke eines Schriftstellers mit den Schülern zu lesen, bedarf es keines Rathes. Ihnen steht das ganze, weite Feld der Literatur zur Auswahl offen, und an zahl-

*) Von demselben Verfasser ist auch erschienen: Neues französisches Eletarbuch, enthaltend: 1) eine systematische Sammlung solcher Wörter, die in der Sprache des Umgangs am meisten vorkommen: 2) kleine Gespräche über allerhand Gegenstände; 3) eine Auswahl von Gallizismen und Sprichwörtern in alphabetischer Ordnung; 4) Erzählungen für Kinder; 5) der heilige Dreikönigstag. Französisches Schauspiel in einem Akt. Berlin, bei Duncker und Humblot, 1838. (Geb. 20 Sgr.)

reichen Ausgaben der gelesensten Werke mit und ohne Anmerkungen, mit und ohne Wörterbücher fehlt es nicht. Als besonderer Empfehlung würdig bezeichnen wir die von Dr. R. Schwalb unter dem Titel Elite des classiques français begonnene Ausgabe solcher Schriftwerke, die sich zur Schullektüre eignen. Dieselbe bietet nicht nur einen korrekten, typographisch äußerst nett ausgestatteten Text der betreffenden Werke um verhältnißmäßig billigen Preis, sondern hat überdies durch die zweckmäßigen Einleitungen und Anmerkungen des Herausgebers einen ganz eigenthümlichen Werth. Erschienen sind bis jetzt vier Bändchen der ersten Serie (chefs d'oeuvre dramatiques) unter den besondern Titeln:

49. Athalie, tragédie de **J. Racine**, avec des notes; publiée par Dr. **R. Schwalb**. Essen, chez Baedeker, 1848.

50. Le Cid, tragédie de **P. Corneille**, avec des notes; publiée par Dr. **R. Schwalb**. Ebendaselbst, 1849.

51. Le Misanthrope, comédie de **Molière**, avec des notes; publiée par Dr. **R. Schwalb**. Ebendaselbst, 1849.

52. L'avare, comédie de **Molière**, avec des notes; publiée par Dr. **R. Schwalb**. Ebendaselbst, 1850.
(à Bändchen 7½ Sgr.)

Ferner das erste Bändchen der zweiten Serie (poëmes didactiques, satiriques et épiques) unter dem besonderen Titel:

53. Chefs-d'oeuvre poëtiques de Boileau Despréaux, avec des notes; publiées par Dr. **R. Schwalb**. Ebendaselbst, 1850.

Denen aber, welche lieber Chrestomathien oder Mustersammlungen ihren Schülern in die Hände geben, um sie praktisch mit dem historischen Verlauf der Literatur bekannt zu machen, und ihnen eine größere Mannigfaltigkeit von Darstellungsformen vorzuführen, empfehlen wir zuerst:

54. Handbuch der französischen Sprache und Literatur, von **J. Ideler** und **H. Nolte**. Erster und zweiter Band, enthaltend die Prosaiker und Dichter bis zur Revolution von 1789. Desselben Werkes dritter und vierter Band, enthaltend die Prosaiker und Dichter der neuern und neuesten Literatur, bearbeitet von Dr. **J. Ideler**. Berlin, Nauck'sche Buchhandlung. (Jeder Band 1 Thlr. 7½ Sgr.)

Doch ist nicht minder empfehlenswerth:

55. Handbuch der neuern französischen Sprache und Literatur, von **Karl Büchner** und **Fr. Herrmann**. Prosaischer Theil. Berlin, bei Duncker und Humblot 1833. (1 Thlr. 10 Sgr.) Poetischer Theil. Ebendaselbst, 1835, (1 Thlr. 10 Sgr.)

Mit noch tieferer Einsicht angelegt erscheint uns:

56. Handbuch der neuern und neuesten französischen Literatur, von **Ferd. Wilh. Naumann**. Erster Band: Chrestomathie aus französischen Dichtern des neunzehnten Jahrhunderts. Leipzig, bei Joh. Ambr. Barth.

1834. (1 Thlr. 7½ Sgr.) Zweiter Band: Chrestomathie aus französischen Prosaikern des neunzehnten Jahrhunderts. Ebendaselbst, 1837. (1 Thlr. 11¼ Sgr.)

Auch wird eine ähnliche Mustersammlung von Menzel gerühmt: doch ist uns dieselbe nicht aus eigener Ansicht bekannt.

Bei allen diesen Sammlungen findet sich indessen der Uebelstand, daß man entweder dem Schüler die Anschaffung von vier theuren Bänden zumuthen oder ihn, mit gänzlicher Ausschließung der ältern Literatur, auf die Schriftwerke des laufenden Jahrhunderts beschränken muß. Deßwegen bezeichnen wir als eine willkommene Erscheinung, die bei der Beifallswürdigkeit der Anlage sicherlich bald einer weiten Verbreitung genießen wird:

57. Handbuch der französischen Sprache und Literatur, von **C. Keber.** Zwei Bände. Literaturgeschichte und Muster der Poesie und Prosa enthaltend. Stuttgart, bei Schweizerbart, 1842. (2 Thlr. 15 Sgr.)

Unter den von Franzosen bearbeiteten Chrestomathien möchte sich schwerlich etwas Besseres finden als folgendes, aus einer tiefen Durchdringung des Gegenstandes hervorgegangene und mit klarem Bewußtsein dessen, was der Jugend frommt, angelegte Werk:

58. Chréstomathie française, par **A. Vinet.** Tome I. Littérature de l'enfance, 3. édition. Bâle, 1838, chez Neukirch. (1 Thlr.) — Tome II. Littérature de l'adolescence. 3. édition. Ib. 1840. (1 Thlr. 5 Sgr.) — Tome III. Littérature de la jeunesse et de l'âge mur. 3. édition. Ib. 1841. (1 Thlr. 25 Sgr.)

Für den gewöhnlichen Schulbedarf möchten der erste und zweite Band wohl völlig ausreichen.

In der vorherrschenden Berücksichtigung des stofflichen Interesses, wenn gleich hie und da von abweichenden Grundansichten ausgehend, steht neben diesem Werke:

59. Französische Chrestomathie. In sechs Büchern: episch, lyrisch, dramatisch, historisch, rhetorisch, didaktisch. Von Dr. **Mager.** Zwei Abtheilungen. Stuttgart, bei Cotta, 1842. (1 Thlr. 25 Sgr.)

Eigenthümlich ist dieser Sammlung, daß der Herausgeber den Stoff nach den Gattungen zusammengestellt, von jeder Gattung ein ganzes Werk neben Fragmenten aus andern Werken gegeben und bei der Auswahl mehr auf die Mittheilung des Besten als auf Exzerpirung einer großen Anzahl von Autoren gesehen hat. Literarhistorische und biographische Einleitungen sind ganz ausgeschlossen; Anmerkungen sollen, wenn sich das Bedürfniß derselben ergibt, in einem besondern Anhang nachgeliefert werden. Die Aufgabe, welche der Verfasser sich gestellt hat, daß, „was man für Knaben und Jünglinge zusammengestellt hat, auch Erwachsene mit Vergnügen und Nutzen lesen können", darf als gelöst angesehen werden.

Hieran reihen wir, als sehr unterrichtend für Lehrer, desselben Verfassers

60. Geschichte der französischen National-Literatur neuerer und neuester Zeit. (1789 — 1837.) Berlin, bei Heymann, 1837 — 1840. Vier Theile. (6 Thlr.)

Die Belege zu dieser Literaturgeschichte enthält die folgende Sammlung:

61. Tableau anthologique de la littérature française contemporaine. (1789 — 1837.) Berlin, bei Heymann, 1837 — 1838. Drei Theile. (4 Thlr.)

Das letzte Werk pflegt wohl auch für Schulen empfohlen zu werden. Damit sind wir jedoch durchaus nicht einverstanden, weil wir mit dem Herausgeber (Vorrede zu Nro. 39) meinen, „für die Kinder sei das Beste eben gut genug".

Als minder gut, obgleich dennoch Manchem vielleicht zusagend, bezeichnen wir:

62. Musterstücke der französischen Sprache, in Prosa und in Versen, vorzüglich aus den neuesten Schriftstellern, gesammelt von **K. Roquette**. Lübeck, v. Rohden'sche Buchhandlung, 1834. (22½ Sgr.)

Für diese Unterrichtsstufe zu dürftig, für eine tiefere aber dem Inhalte nach nicht geeignet.

63. Lectures françaises, morceaux choisis des meilleurs auteurs, par **M. E. Haag.** Leipzig, chez J. A. Barth, 1834. (1 Thlr. 15 Sgr.)

Die Mehrzahl der Stücke in diesem Buche ist zu abgerissen: viele derselben füllen kaum eine halbe Seite. Und dann hat der Herausgeber, nach seinem eigenen Geständniß, cité plus d'un écrivain dont le style n'est peut-être pas irréprochable en tout point.

64. Französisches Lesebuch für Gymnasien und höhere Bürgerschulen, von Dr. **F. Ahn.** Zweiter Theil. Für die obern Klassen. Köln, bei Du Mont-Schauberg, 1846. (15 Sgr.)

Wir würden diese Sammlung der Auswahl nach zu den bessern zählen; ausreichend aber ist auch sie nicht, obgleich der Raum möglichst ökonomisch benutzt ist. Die Stücke sind nach den Stilgattungen geordnet, literarhistorische Notizen nicht beigefügt. Als ein poetischer Anhang zu derselben mag betrachtet werden:

65. Französische Fabellese für Schule und Haus. Nebst einer Abhandlung über den Bau und die Lektüre französischer Verse, von Dr. **F. Ahn.** Köln, bei Du Mont-Schauberg, 1849. (22½ Sgr.)

Es muß dem Herausgeber zugestanden werden, daß er auf dem gewählten Felde sich gehörig umgesehen hat und mit eben so viel Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit als gutem Geschmack zu Werke gegangen ist.

2. Zum Uebersetzen in's Französische.

Die meisten der für die vorige Unterrichtsstufe namhaft gemachten Uebungsbücher enthalten gegen das Ende hin mehr oder weniger Stücke, die für jene Stufe zu schwierig sind, und also für die gegenwärtige benutzt werden können. Da es aber leicht möglich ist, daß man dieselben nicht zureichend findet, so machen wir es uns zur Pflicht, auf ein Werkchen aufmerksam zu machen, welches man in diesem Falle eintreten lassen kann. Obgleich ursprünglich für die oberen Klassen der Gymnasien bestimmt, scheint es uns dennoch nicht im Geringsten ungeeignet, auch in solchen höheren Bürgerschulen gebraucht zu werden, welche einen höheren Zweck verfolgen, als ihre Schüler für gewisse praktische Geschäfte zur Nothdurft zuzustutzen. Dasselbe führt den Titel:

66. Materialien zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische für die oberen Gymnasialklassen, von **Karl Meißner**. Erstes Heft. Göttingen, bei Vandenhöck und Ruprecht, 1836. (12½ Sgr.)

Dem Inhalte nach würde eben so brauchbar sein:

67. Anthologie französischer Prosaisten, bearbeitet als Handbuch zum Uebersetzen in's Französische von **Sigismund Fränkel**. Zwei Kursus. Berlin, bei Klemann, 1836 — 38. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Allein dieses Werk könnte nur zu Diktaten benutzt und auf keinen Fall den Schülern in die Hände gegeben werden, da der Herausgeber überall seine Quellen angegeben und dadurch die Faulenzer in den Stand gesetzt hat, sich unerlaubte und schädliche Nachhülfe zu verschaffen.

Noch lieber weisen wir hin auf:

68. Materialien zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische für die oberen Gymnasialklassen. Herausgegeben von **A. D. Lucenay** und **D. Mayer**. Zwei Abtheilungen. Osnabrück, bei Rackhorst, 1844. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Von der Brauchbarkeit dieses Buches für höhere Bürgerschulen gilt dasselbe, was wir oben von dem Meißner'schen gesagt haben; doch steht es um ein Bedeutendes höher als dieses. Es enthält eine sorgfältige Auswahl aus mustergültigen Schriftstellern Deutschlands (Gebrüder Grimm, Lessing, Göthe, Schiller, Niebuhr, Ottfr. Müller, Varnhagen v. Ense und S. Boisserée), in durchaus zweckmäßiger Weise mit Noten ausgestattet, die theils auf die Umformung der Sätze bei der Uebertragung in's Französische hinweisen, theils solche (aber auch nur solche) Ausdrücke angeben, in deren Wahl sich der Schüler leicht vergreifen könnte. Es herrscht in letzterer Beziehung hier keineswegs die Ueberladung, die an den meisten Sammlungen dieser Art zu tadeln ist.

Nach eigenthümlicher, in der Vorrede mit Klarheit entwickelter Methode bearbeitet und besonderer Beachtung werth ist:

69. Schule des französischen Stils und des mündlichen Ausdrucks im Französischen, für die obern Klassen von Gymnasien, Real- und Militairschulen. Enthaltend Geschichte des Feldzugs von 1812 in Rußland, als Anleitung zum Französisch Schreiben und Sprechen bearbeitet von **L. Bischoff**. Wesel und Leipzig, bei Klönne, 1840.

Stoff und Zweck dieser Anleitung bezeichnet der Titel zur Genüge. Lasse sich Niemand durch das Vorurtheil abschrecken, daß die Einheit des ersten Einseitigkeit der Uebung bedinge. Auch darüber erklärt der Verfasser sich vollbefriedigend in der lesenswerthen Vorrede.

---

3. Sonstige Hülfsschriften.

Von den Wörterbüchern nennen wir hier als Hülfsmittel für den Lehrer nur das Dictionnaire de l'Académie française (Paris, 1835, 2 vol. in 4.) und die ausgezeichnete neue Ausgabe des Mozin'schen Wörterbuchs der deutschen und französischen Sprache von A. Peschier (4 Bände Lexikon-Format. Stuttgart und Tübingen, bei Cotta), oder wenn diese beiden zu theuer sein sollten, das Dictionnaire des langues allemande et française par Schuster et Régnier (2 Theile, Leipzig, 1842).

Für den Schüler reichen aus:

70. Neues Wörterbuch der deutschen und französischen Sprache. Von **J. Kendrot**. Zwei Theile. Frankfurt a. M., bei Sauerländer, 1835. (4 Thlr.)

71. Vollständiges Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache. Mit einer Vorrede von **M. A. Thibaut.** Neunte Auflage. Zwei Theile. Braunschweig, bei Westermann, 1847. (2 Thlr.)

72. Nouveau Dictionnaire français-allemand et allemand-français. Par **A. Molé.** Zwei Theile. Braunschweig, bei Westermann, 1844. (2 Thlr.)

73. Nouveau Dictionnaire français-allemand et allemand-français. Par **J. A. E. Schmidt.** Zwei Theile. Leipzig, bei Reclam.

74. Nouveau Dictionnaire français-allemand et allemand-français. Par **Kaltschmidt.** Zwei Theile. Leipzig, bei Tauchnitz.

Aermern Schülern mag man empfehlen:

75. Nouveau Dictionnaire de poche français-allemand et allemand-français à l'usage des écoles. Par **A. Molé.** Zwei Theile. Braunschweig, bei Westermann, 1844. (1 Thlr.)

Für minder bemittelte Lehrer, die sich theure Schriften über Synonymen, Gallizismen und Sprüchwörter (wie das Dictionnaire universel des synonymes de la langue française. Paris, 1837 u. A.) nicht an-

zuschaffen im Stande sind, wollen wir folgende drei Schriften als genügend anzeichnen:

76. Dictionnaire complet des Synonymes de la langue française, suivi d'un Dictionnaire des Homonymes et des Paronymes, par **M. E. Haag.** Leipzig, chez J. A. Barth, 1835. (1 Thlr. 7½ Sgr.)
77. Dictionnaire des Gallicismes, Proverbes et Locutions familières de la langue française, par **Simon-Günzer.** Francfort s. M., chez Charles Friederich, 1830. (1 Thlr. 20 Sgr.)
78. Alphabetische Sammlung deutscher und französischer Redensarten, zur Beförderung der Konversationssprache, nebst einem Verzeichniß der am häufigsten vorkommenden Synonymen der französischen Sprache, von Dr. **F. van Zaarsveldt.** Essen, bei G. D. Bädeker, 1837. (1 Thlr.)

Das zuletzt genannte Werk erinnert uns daran, daß für Viele auch jetzt noch Anleitungen zur französischen Konversationssprache ein Bedürfniß sind, zu dessen Befriedigung sie hier einige Winke erwarten. Die Konversationssprache wird durch den mündlichen Verkehr mit gebildeten Sprachgenossen leicht, dagegen äußerst schwer durch Bücher erlernt. Wo das letztere Mittel in Ermangelung des erstern ergriffen werden muß, bietet die Lektüre wohlgewählter neuerer dramatischer Werke den natürlichsten Stoff. Unter den Büchern, welche eigens zu diesem Zweck verfaßt worden, nennen wir, mit Uebergehung älterer Schriften von Fries u. A., als das Beste, was uns bekannt geworden:

79. Der französische Sprechsaal. Sammlung eigenthümlicher und gewählter Wendungen der neuesten französischen Umgangssprache, von Professor **L. Bischoff.** Köln, bei Du Mont-Schauberg, 1848. (15 Sgr.)

Die Arbeit eines gewiegten Schulmannes, der sich die mühevolle Aufgabe gestellt hat, das ganze Material ausschließlich „aus Schriftstellern der besten Farbe und mit deren eigenen Worten" zusammenzutragen. Doch setzt das Buch ausdrücklich solche Lernende voraus, welche mit der gewöhnlichen Grammatik bereits im Reinen sind. Von einem etwas niedrigern Standpunkte geht aus:

80. Handbuch der französischen Umgangssprache. Von Dr. **F. Ahn.** Neunte Auflage. Köln, bei Du Mont-Schauberg, 1847. (12½ Sgr.)

Hier erhalten wir zuerst eine Zusammenstellung der Wörter, die in der Umgangssprache am meisten vorkommen, hierauf Redensarten des geselligen Umgangs, dann zusammenhängende Gespräche (leider viel Plattes), demnächst Gallizismen und sprüchwörtliche Redensarten, und zuletzt lehrreiche Unterhaltungen, letztere alle aus den Werken von Berquin.

Einen reichen Stoff bietet noch, aber ohne Beschränkung auf die heutige Verkehrsprache:

81. Recueil de dialogues français instructifs et amusants. Ein Uebungsbuch von **H. Barbieux.** Drei Abtheilungen. Weilburg 1837—45. (2 Thlr.)

Wir haben hier eine dialogische Anthologie aus dem ganzen Gebiete der französischen Literatur, zum Theil sogar nach fremden Mustern (z. B. Erasmi Colloquia, Engel's Philosoph für die Welt) vom Verfasser Bearbeitetes: ein Werk, das dem Sammlerfleiße des Herrn Barbieur große Ehre macht.

Nicht übergehen darf ich endlich als mindestens für den Lehrer mehrfältig brauchbar:

81. Cours complet de conversation française, rédigé sur un nouveau plan par **E. G. Schultz**, Dr. Vol. I. Koenigsberg, chez Borntraeger, 1840. (1 Thlr.)

Der Plan, welcher diesem Cours complet (dessen Fortsetzung uns nicht bekannt geworden) zu Grunde liegt, hat viel Aehnliches mit dem in Bischoff's Schule des französischen Stils (oben Nro. 69).

So weit für jetzt! Wir zweifeln nicht, daß uns noch manche sehr gute Schrift entgangen sein wird; denn der Bereich dieser Literatur ist, wie oben gesagt, fast unermeßlich. Wir müssen uns also mit dem Bewußtsein trösten, daß wir von dem, was uns bekannt war, nach Vermögen das Beste anzugeben gesucht haben, und zwar das Beste nach dem von uns vorgezeichneten Plane.

XV.

Ueber die englische Sprache
als Lehrgegenstand der höheren Bürgerschule.

Das Studium der englischen Sprache ist in Deutschland fortwährend im Zunehmen begriffen. Bald, so scheint es, wird es wenige gebildete Männer und Frauen bei uns geben, denen die Meisterwerke der englischen Literatur nicht ebenso, als die der französischen, im Original zugänglich wären. Bei wie Vielen hat nicht Ein Werk, die jüngste bedeutendste Erscheinung des englischen Nationalgeistes, — Macaulay's Geschichte von England — das Verlangen erweckt, der Sprache desselben mächtig zu sein!

Wenn man die Wichtigkeit eines einzelnen Unterrichtsgegenstandes für sich in Erwägung zieht, so widerfährt es einem leicht, daß man in einseitigem Eifer das Eine auf Kosten Eines oder gar alles Anderen hervorhebt. Was läßt sich nicht Alles für die Bedeutsamkeit des Studiums einer jeden Sprache, z. B. der italienischen oder auch der holländischen, geltend machen! Dadurch aber, daß man Alles wichtig machen könne, kann die noch immer nicht genugsam gewürdigte hervorragende Wichtigkeit eines einzelnen Gegenstandes nicht geschwächt werden. Wir können hier nicht umhin, eine Bemerkung zu wiederholen, welche wir an einem anderen Orte (in der Einleitung zu unserem „Englischen Lesebuche") gemacht haben, um zu zeigen, daß die englische Sprache als Lehrgegenstand in unseren Schulen der französischen Sprache gleichgestellt werden müsse. „Wenn wir das moderne Europa nach den Gesichtspunkten der Politik, der Wissenschaft, der Kunst und des gewerblichen und kaufmännischen Verkehrs betrachten, so müssen wir finden, daß darin drei Sprachen walten, welche, an Wichtigkeit über alle anderen weit erhaben, unter sich wenig ungleich, vorzugsweise die drei europäischen Sprachen oder die Großmächte unter den Sprachen zu heißen verdienen. Diese drei Sprachen und ihre Literaturen sind das Fundament der modernen allgemeinen Bildung. Wenn nun wir Deutschen als solche alle Ursache ha-

ben, eine Vorliebe für die heimische Großmacht zu hegen, so haben wir dagegen, unter den beiden ausländischen die französische zu bevorzugen, keinen anderen Grund, als die Herkömmlichkeit. Ist nicht die englische Literatur, durch ihren historischen Einfluß auf die unserige einerseits, durch ihre reichere und ursprünglichere Entfaltung von Vernunft und Phantasie andererseits, für uns werthvoller und wichtiger, als die französische? Und ist nicht die englische Sprache, durch ihre nahe Verwandtschaft mit der unserigen und also durch die unzähligen Aufschlüsse, welche sie uns über Bestandtheile unserer eigenen Sprache an die Hand giebt, für uns werthvoller und unmittelbar nützlicher, als die französische?" —

Wer heut' zu Tage noch mit der Wichtigkeit seines Gegenstandes anfängt, — diesem abgenutzten Ausgangspunkte aller Derer, denen kein besseres Exordium zu Gebote steht, — der läuft allemal Gefahr, etwas Ueberflüssiges und Langweiliges zu sagen. Welcher Urtheilsfähige bezweifelt die Wichtigkeit der englischen Sprache als eines Lehrgegenstandes der höheren Bürgerschule? Und haben nicht in neuester Zeit sich Stimmen genug dafür vernehmen lassen, daß die englische Sprache in der höheren Bürgerschule in eben dem Maaße betrieben werden müsse, als die französische? Stellte nicht auch schon das Reglement für die Entlassungsprüfungen der höheren Bürgerschule „ungefähr" dieselben Forderungen auf in der englischen Sprache wie in der französischen? Aber noch giebt es höhere Lehranstalten (die doch ohne Französisch nicht zu denken wären) genug, welche an das Englische noch nicht denken, oder welche das Englische erst kürzlich in die Reihe ihrer Unterrichtsgegenstände aufgenommen haben und ihm höchstens zwei Stunden wöchentlich in den beiden obersten Klassen widmen können, oder welche den Unterricht im Englischen, wie den Turnunterricht, außer der Schulzeit betreiben und die Theilnahme an demselben von dem Belieben der Schüler abhängig machen, oder endlich, welche dem ersten besten Lehrer, der sich „einmal in seiner Jugend mit dem Englischen abgegeben" hat, den Unterricht in der englischen Sprache als eine Nebensache übertragen. Und noch ist in unserem Vaterlande keinesweges ein Ueberfluß, wir wollen nicht sagen, an gründlichen wissenschaftlichen Kennern und Lehrern jener Sprache, sondern an Solchen, welche nebst der nothdürftigsten theoretischen Grundlage die erforderliche Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache besitzen.

Noch sind die Klagen des Publikums über die geringen Erfolge des Schulunterrichts in den neueren Sprachen überhaupt, bei allen Verbesserungen der inneren und äußeren Einrichtung unseres Schulwesens, keinesweges erledigt. Manche höhere Bürgerschule, welchen besonderen Namen sie auch führen möge, entläßt noch Schüler mit Numero Eins, die nicht im Stande sind, einen französischen, einen englischen Brief zu schreiben oder mit einiger Leichtigkeit über gewöhnliche Lebensverhältnisse in französischer und englischer Sprache Rede und Antwort zu geben.

Daß die Schule es dahin nicht bringen könne und daß solche Kenntniß und Fertigkeit nur durch Privatunterricht zu erlangen sei, ist ein allgemein verbreitetes, und in Beziehung auf manche höhere Bürgerschule leider nicht ungerechtes, Vorurtheil des Publikums.

Solchen Klagen sollte überall, wo und insoweit sie begründet sind, die wirksamste Berücksichtigung gewidmet werden. Wie weit man auch noch in der, ich möchte sagen, scholastischen Scheidung der formalen und materialen Zwecke des Unterrichts befangen sei, bis zu einer gewissen Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche jener Sprachen müssen die Schüler der höheren Bürgerschule es bringen können. Und daß die unerläßlichen Bedingungen zu solchen Erfolgen einerseits Heranbildung und Anstellung tüchtiger, eifriger Lehrer, andererseits Einräumung der erforderlichen Unterrichtszeit seien, bedarf keiner Auseinandersetzung. Wie man tüchtige Lehrer der neueren Sprachen gewinnen könne (bis jetzt ist bekanntlich ihre Vorbildung meistens eine rein zufällige und ihre Prüfung in den neueren Sprachen beim Examen pro facultate docendi ist noch immer eine Art Nebensache), — und wie man da, wo dem Unterricht in jenen Sprachen ein zu knapper Antheil an der Schulzeit zugetheilt ist, diesen Antheil erweitern könne und müsse, dazu erlaubt uns hier der Raum nicht, Vorschläge zu machen. — Nur Eine Forderung in Beziehung auf den letzteren Punkt können wir uns nicht enthalten hervorzuheben; vielleicht tragen wir ein Geringes dazu bei, daß alle Männer von Fach nach und nach diese Forderung zu der ihrigen machen, und daß ihr alsdann allgemein genügt werde; es ist diese:

Während an vielen höheren Bürgerschulen dem Unterricht in einer fremden Sprache in derjenigen Klasse, wo dieser Unterricht anfängt (wenn nicht gar in mehreren Elementarklassen), weniger wöchentliche Stunden eingeräumt sind, als in den mittleren und oberen Klassen, fordern wir für die unterste Stufe oder Klasse wenigstens sechs wöchentliche Stunden. Ging man dort von der Ansicht aus, daß der kleine Anfänger zunächst nur eine Art Einleitung in die fremde Sprache oder, so zu sagen, einen Vorschmack von derselben zu bekommen brauche, so sind wir dagegen der Ueberzeugung, daß gerade der erste Anfang ein kräftiger, eindringender sein müsse. Da, wo der neue Unterrichtsgegenstand mit dem ganzen Reiz der Neuheit eintritt, da müssen die Schwierigkeiten der Anfangsgründe, namentlich der Aussprache, schnell hinter einander besiegt werden, da ist der ja zu benutzende Moment, der Moment einer nie wiederkehrenden Frische, wo an dem Gegenstande noch nichts langweilig, ermüdend und peinlich geworden ist! Man rechne nicht also: Drei wöchentliche Stunden zwei Jahre lang sind eben so viel, wie sechs wöchentliche Stunden Ein Jahr lang! Man fange lieber um eine Klasse später an und mache dann einen rapiden, tüchtigen Anfang, bei welchem die Schüler fühlen, daß sie in den Gegenstand eindringen, bei welchem die Schüler der Wirksamkeit ihrer Anstrengungen inne werden und Lust und

Vertrauen und desto mehr Muth und Kraft zu weiteren Fortschritten gewinnen! Man müßte es denn vorziehen, — vielleicht um irgend eines formalen Zweckes willen, vielleicht der Harmonie und Symmetrie des Lektionsplanes zu Liebe, — vorziehen, die elementaren Schwierigkeiten in die Länge zu ziehen, zu vertheilen und zu verschleppen!

Bei diesen Bemerkungen, an sich von größerer Tragweite, haben wir jetzt vorzugsweise die Schwierigkeiten unseres Gegenstandes, der englischen Sprache, im Auge behalten. Was diese Schwierigkeiten anbetrifft, so schlägt man sie im Allgemeinen viel zu gering an. Je weniger ein Deutscher mit der englischen Sprache bekannt geworden ist, desto mehr ist er geneigt, sie nach einigen Wörtern und Ausdrucksweisen für eine Art Plattdeutsch zu halten. Der Deutsche, welcher Französisch kann und vielleicht gar Lateinisch, ist schon (so denken immer noch Viele) allenfalls im Stande, sich mit Hülfe des Wörterbuches in einen Schriftsteller hineinzustudiren. Vor den Schwierigkeiten und „Feinheiten" der englischen Aussprache hat man zwar eine Art Grauen (man braucht es auch allenfalls damit gar zu genau nicht zu nehmen, denn vollkommen wie der Engländer bringt doch selten ein Fremder die englischen Laute und Wörter heraus); dagegen machen die allbekannte Einfachheit der englischen Grammatik und die so nahe Verwandtschaft unzähliger englischer Wörter und Ausdrucksweisen mit deutschen oder französischen das Erlernen der englischen Sprache überaus leicht. Solche Vorstellungen von der Leichtigkeit der englischen Sprache sind unläugbar der Grund, warum man an vielen höheren Bürgerschulen dem Unterrichte in derselben einen, verglichen mit dem Französischen, unverhältnißmäßig geringen Antheil an der Schulzeit zugetheilt hat und dabei doch ungefähr denselben Erfolgen im Englischen wie im Französischen entgegensieht.

Und diese Erfolge, welche man fordert, bestehen, und müssen bestehen, in nichts Geringerem als in einer gewissen Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache!

Gegen die Einfachheit und Leichtigkeit der englischen Grammatik ist nichts zu sagen. Man überschätzt aber die Leichtigkeit, welche aus der Verwandtschaft der englischen Wörter mit deutschen und französischen folgt. Es ist richtig, daß unsere Schüler die Bedeutung unzähliger englischer Wörter, wenn sie dieselben zum ersten Male sehen oder auch hören, von selbst wissen oder errathen können. Darum müssen sie aber doch jedes englische Wort erlernen, durch immer wiederholten Gebrauch ihrem Gedächtnisse einprägen, und durch fortwährende Uebung sich zur eigenen, bequemen Anwendung desselben befähigen. Es ist richtig, daß jene Verwandtschaft das Erlernen und Behalten der Wörter bedeutend erleichtert. Es ist aber auch nicht abzustreiten, daß gerade aus jener Verwandtschaft wiederum manche Schwierigkeiten erwachsen. Wie leicht wird der Schüler durch dieselbe zur Bildung von Barbarismen verleitet! Wie oft hat nicht dasselbe Wort im Englischen eine andere Bedeutung als im Deut-

schen oder Französischen (vergleiche z. B. to become und bekommen, to attend und attendre) und wie nahe liegt da die Verwechselung! Und wie oft hat nicht der Engländer zwei Wörter, wofür die andere Sprache nur eins hat oder doch in unzähligen Fällen ein und dasselbe Wort gebraucht (man denke z. B. an occasion und opportunity), und wie schwer ist dann, wenn auch nicht für das Wissen, so doch für das geläufige, bequeme Anreden, die Unterscheidung! — Und was sind die einzelnen Wörter! Zur Fertigkeit in dem mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache muß man Sätze — nicht bloß bilden können, sondern wissen und immer bereit haben, nämlich alle die stehenden Sätze, Ausdrucksweisen oder Redensarten, welche der Engländer nun einmal so und nicht anders bildet, gebraucht und versteht. „Gebt Acht" heißt: Pay attention. „Was ist heute für ein Tag?" heißt: What day is this? u. s. w. u. s. w. Kurz, alles ist Idiom! Und wenn der Ausdruck irgend eines Gedankens noch so einfach und natürlich ist und vollkommen übereinstimmend mit der Ausdrucksweise der Muttersprache (z. B. I am hungry), so muß man doch erst gelernt haben, daß der Ausdruck so und nicht anders gebildet ist, um sicher zu sein, daß man sich richtig ausdrückt; man muß wissen, daß der Ausdruck nicht besonders idiomatisch ist, was er hätte sein können (vergleiche französisch l'ai faim; wir sagen auch oft: „Ich habe Hunger"; der Anfänger muß es lernen, daß der Engländer nicht so sagen kann). Dies ist eigentlich der Punkt, in welchem alle Sprachen unendlich und gleich schwierig sind. Hier stecken die eigentlichen Schwierigkeiten der Sprache, welche nur durch anhaltende, eindringende Uebung und Wiederholung überwunden werden können und also viel Zeit erfordern. Es wird zwar Niemand verlangen, daß die jungen Leute in der Schule den ganzen idiomatischen Reichthum der englischen Sprache überwältigen sollen; aber zu einer gewissen Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache gehört doch sicherlich eine gewisse Beherrschung der gewöhnlichsten, unentbehrlichsten Ausdrucksweisen und Wendungen, ohne welche man höchstens eine gewisse traurige Fertigkeit im Gebrauche Dessen haben könnte, was die Engländer German-English nennen. Man spricht oft von dem Geiste der Sprache, gleichsam wie von einer einfachen Wesenheit, welche man divinatorisch erfassen und Anderen geistreich, oder wie sonst, anhauchen könnte und vermöge welcher man einen gewissen Instinkt oder Takt in der Beherrschung des ganzen Sprach-Materials besitzen und mittheilen könnte. Aber der Geist ist nur in und mit dem, wodurch er sich offenbart, und ist nur zugänglich in den Formen und Weisen seiner Offenbarung, deren Zahl Legion ist.

Die Erkenntniß und Anerkennung der Schwierigkeiten ist der erste Schritt zum Siege. Darum wollen wir die Leichtigkeit der englischen Sprache nicht überschätzt wissen. Und man widme ihr an Zeit und Kräften, was ihr gebührt. Die französische Sprache sei immerhin (neben der lateinischen) die erste; man lasse ihr immerhin einen Vorsprung von

zwei, drei, vier Klassen, Semestern oder Jahren; man betrachtet auch mit Recht die Bekanntschaft mit dem Französischen als eine große Hülfe beim Erlernen des Englischen; aber man gönne auch diesem, wo es eintritt, das, ohne welches es dennoch nimmermehr mit dem genügenden Erfolge betrieben werden kann.

Was nun die Methode des Unterrichts in der englischen Sprache anbetrifft, so versteht es sich im Allgemeinen von selbst, daß der Unterricht in jeder besonderen Sprache nicht seine besondere Methode haben kann. Das Verfahren des Unterrichts in der Muttersprache hat seine Eigenthümlichkeiten, das Verfahren des Unterrichts in einer todten Sprache muß oder mag seine Eigenthümlichkeiten haben; das Verfahren des Unterrichts in den lebenden fremden Sprachen, an einer bestimmten, gegebenen Art von Lehranstalten, ist im Allgemeinen dasselbe. Daß bei dem Unterrichte in der englischen Sprache, insofern sie die zweite lebende fremde Sprache ist, welche die Schüler erlernen, und insofern sie, gegen die erste, auf einer bedeutend höheren Bildungsstufe der Schüler in den Kreis der Unterrichtsgegenstände eintritt, bringt allerdings erhebliche, aber auch von selbst einleuchtende Modifikationen mit sich. Namentlich verdient es immer wieder hervorgehoben zu werden, daß der Sprachunterricht, je mehr Momente der Vergleichung in seinen Kreis eintreten, desto mehr und mehr ein vergleichender sein müsse. Die beständige und immer zunehmende Anleitung zum Vergleichen ist dem Schüler, nach dem Obigen, nicht bloß nützlich und willkommen als eine Erleichterung, indem er gern das Unbekannte an das Bekannte anknüpft und Jenes mit Diesem am sichersten festhält, sondern sie ist ihm auch nothwendig, insofern sie allein ihm allerlei Unklarheiten aufzuhellen und ihn vor allerlei Irrthümern und Verwechselungen zu bewahren vermag. Insbesondere auf der obersten Stufe sollten die Präparationen zur Lektüre und zum Uebersetzen aus der deutschen in die fremde Sprache immer polyglottisch sein und dasselbe Lesestück sollte bald in diese, bald in jene Sprache mündlich und schriftlich übertragen werden. Hieraus ergiebt sich von selbst die Forderung, daß der Lehrer der englischen Sprache nicht bloß dieser, sondern auch der lateinischen und der französischen mächtig sein müsse.

Wenn nun auch sonst nichts Besonderes über die Methode des Unterrichts im Englischen hier auseinandergesetzt zu werden braucht, so würden wir doch gewiß den Erwartungen jedes Lesers dieser Blätter wenig entsprechen, wenn wir die dem Schüler zuerst entgegentretende, hervorstechende und fast sprichwörtlich bekannte Schwierigkeit der englischen Sprache, — das Verhältniß der Lautsprache zur Schriftsprache, — unerörtert ließen. Je unklarere Vorstellungen man über die Natur und Entstehung dieses Verhältnisses hat, desto leichter sieht man es mit Verwunderung und sogar mit einer Art von Unwillen an. Wie leicht, wie schnell könnte man ohne die Schwierigkeiten, die aus demselben erwachsen, den Anfänger mitten in die englische Sprache hineinführen! Selbst

der Engländer beugt sich schwer unter das Joch jenes Verhältnisses. Wie schwer lernen die Kinder in England lesen! Und wie bald entfremdet sich wiederum der große Haufen, der wenig Zeit und Bedürfniß zum Lesen hat, dem geschriebenen Worte, nachdem er in der Volksschule einigermaßen sein Auge daran gewöhnt hatte! War's Wunder also, daß sich in England eine ansehnliche Gesellschaft gebildet hat, — ich weiß nicht gleich, heißt sie Anti-spelling Society oder Phonographica Society, — die gerade gegenwärtig damit umgeht, die ganze herkömmliche Orthographie bei Seite zu setzen und die reinste, einfachste Darstellung des Wortes, wie es gesprochen wird, zu geben, — zunächst nur in Volksschriften, welche für die untersten Schichten der Nation bestimmt sind, bis vielleicht von da aus (so hoffen die eifrigsten Phonographers) allmählig jene Orthographie ganz aus dem alltäglichen, allgemeinen Gebrauche verdrängt und uns dann nur etwa in den Studierstuben der Gelehrten fortlebt. Welche Aussicht für unsere Nachkommen! Wir aber glauben nicht an die Möglichkeit einer solchen Revolution (Spelling Reform genannt).

Vielleicht wird hier manchem Leser eine kurze Digression, in welcher wir die Natürlichkeit der Entstehung und der Forteristenz der englischen Orthographie veranschaulichen wollen, nicht unlieb sein. — — In den ältesten Zeiten, wo Einzelne in einem Volke erst anfangen, ihre Sprache zu schreiben, hat der Schreibende nur das lebendige Wort, wie er es spricht, nach allen seinen Lautelementen darzustellen. Nun spricht aber Einer anders aus als der Andere (jeder nach seiner Mundart), und selbst von denen, welche ungefähr gleich sprechen, faßt Einer das gesprochene Wort, indem er es schreiben will, anders auf als der Andere. So entsteht zunächst eine große Verschiedenheit der Schreibarten wie der Mundarten. Daher heißt z. B. die Welt, englisch: world, im Angelsächsischen: veorold, veoruld, voruld, veruld u. dgl.; daher heißt eins, englisch: one, angelsächsisch: an oder aen, im Altenglischen: ane, one, wane, wone u. dgl. Nach und nach wird der schriftliche Gebrauch der Sprache häufiger, allgemeiner. Die Augen der schreibenden und lesenden Welt gewöhnen sich an eine bestimmte Schreibart. Ueber die verschiedenen Mundarten erhebt sich eine allgemeine Sprache der Gebildeten. Und es entsteht nothwendig ein fester, konventioneller Schriftgebrauch, während das lebendige, gesprochene Wort noch immer fortschwankt und sich erst später, in einzelnen Fällen gar nicht, recht festzusetzen vermag. Hauptsächlich aber wird dieser Trieb, dieses Streben der Sprache und der Schrift erst erfolgreich, wenn die grammatische und insbesondere die orthoepistische Behandlung der Sprache eintritt und es zu einiger Anerkennung bringt. — Werden Wörter aus fremden Sprachen, z. B. der lateinischen oder französischen, entlehnt, so bringen diese in der Regel ihre feste orthographische Gestalt mit, welche sie dann größtentheils behalten, indem sie sich nur, insofern sie gesprochen werden, dem einheimischen Lautsysteme unterwerfen. Manche werden sogar nicht auf dem Wege der

Schrift, sondern mündlich zuerst eingeführt, und also oft lange gebraucht und mehr und mehr assimilirt, ehe sie in der Schriftsprache auftreten, wo sie dann, meistens doch unter der Feder von Kennern jener Sprachen, die mehr ihrem Ursprunge, ihrer Etymologie, als ihrer Aussprache entsprechende Gestalt annehmen. Zu diesen leitenden Grundsätzen kommt noch in vielen Fällen die unterscheidende Richtung in der Orthographie; man schreibt z. B. thee (englisch me, she u. dergl.) nicht der Aussprache oder Etymologie wegen, sondern um das Wort für das Auge von the zu unterscheiden. — Auf diese Weise kann man sich das, allerdings in manchen Einzelnheiten so auffallende, Verhältniß der Schriftsprache der Engländer zu ihrer Lautsprache begreiflich machen.

Und diese so mühsam errungene feste Gestaltung der Schriftsprache, welche mit der Geschichte und Existenz der ganzen Sprache und Literatur verwachsen ist, sollten die Engländer gegen eine künstliche Erfindung vertauschen und aufgeben können? Bei weitem natürlicher und ausführbarer ist es, Mittel der Darstellung zu erfinden, durch welche die aus dem Verhältnisse der Schriftsprache zur Lautsprache entspringenden Schwierigkeiten der neu hinzukommenden Lernenden nach der Möglichkeit erleichtert werden. Dies ist es, was wir für unsere Landsleute, insbesondere für das heranwachsende Geschlecht, in unserem „Englischen Elementarbuch mit durchgängiger Bezeichnung der Aussprache" (Berlin 1850) unternommen haben.

Das erleichterndste Verfahren, dessen die Sache fähig ist, scheint nämlich dieses zu sein, daß man dem Anfänger zuerst das englische Wort, wie es gesprochen wird, vorführt, indem man die englische orthographische Darstellung des Wortes vorläufig nur als eine Art Nebensache hinzufügt. Hierdurch lenkt man die ganze Aufmerksamkeit des Schülers zunächst auf die englische Lautsprache. Diese muß durch eine möglichst leichte, einfache und genaue Bezeichnung dargestellt sein, welche von dem dem Schüler schon bekannten Lautsysteme, also von den Lauten seiner Muttersprache, ausgeht und die dem Schüler bekanntesten und geläufigsten Zeichen, also die Schriftzeichen der Muttersprache, anwendet. Insofern die deutschen Laute und Zeichen den englischen unangemessen sind, muß dieses erläutert und festgestellt werden, an welche Modifikationen oder Nüancen des Lautes durch die ganze Darstellung hindurch bei den deutschen Schriftzeichen zu denken sei. Wenn man zur Darstellung der englischen Lautsprache für den Anfänger die deutschen Buchstaben wählt, so gewährt dies noch insbesondere den Vortheil, daß dadurch für das Auge und Gedächtniß des Schülers die künstliche Lautbezeichnung des Wortes und die englische orthographische Darstellung des Wortes am schärfsten auseinander gehalten werden. Erst nachdem der Schüler sich das Wort, wie es gesprochen wird, vollkommen eingeprägt und geläufig gemacht hat, — immer nebenbei mit einem Blicke auf das orthographische Wort, dann muß ihm das letztere allein und rein (auch ohne Accent-

zeichen) vorgeführt werden, damit er sich nun gewöhne, die vorher eingeübte Lautverbindung mit dem englisch geschriebenen Worte zusammenzufassen und zu behalten. Es ist aber nicht ausreichend, jedes Wort nur einmal, nämlich da, wo es zum ersten Male vorkommt, so zu behandeln, vielmehr muß die ganze Darstellung in dieser Beziehung äußerst liberal und mehr auf die schwächeren, langsameren Kräfte, als auf die besseren berechnet sein. Den Schwierigkeiten der englischen Aussprache (d. h. des Lesens) gegenüber ist nämlich, so zu sagen, Groß und Klein, Gelehrt und Ungelehrt ziemlich gleich. Oft sogar, dies muß jeder Lehrer der englischen Sprache erfahren haben, werden dem Gelehrteren und Intelligenteren die Anfangsgründe der englischen Sprache beschwerlicher, als dem minder Begabten.

Die Regeln der Aussprache und insbesondere der Betonung sind so zahlreich, die allgemeinen Regeln sind so vielfach durch besondere Regeln eingeschränkt, und die Zahl der Ausnahmen (größtentheils sehr häufig in der Rede vorkommende Wörter) ist so groß, daß es durchaus nicht rathsam ist, den Unterricht damit zu eröffnen. Um aber den Anfänger nicht ohne jedes eigentliche Interesse an der englischen Schrift zu lassen, gebe man ihm alsbald, wenn er mit den Eigenthümlichkeiten der englischen Lautsprache bekannt geworden ist, eine kurze Uebersicht von den allgemeinen oder Grundlauten der englischen Buchstaben. Erst gegen das Ende des elementaren Kursus führe man ihm — nicht ein ganzes vollständiges System von weiteren und engeren Regeln nebst Ausnahmen, sondern so viel von den Regeln vor, daß er ersehe, worauf es in den meisten Fällen ankommt, und daß er für ein künftiges gründliches Studium der Aussprache vorgebildet und empfänglich werde.

Welches nun auch das Lehrbuch sei, nach welchem man den ersten Unterricht in der englischen Sprache ertheilen oder ertheilen lassen will, man sei vor allen Dingen darauf bedacht, daß es ausreichende Bezeichnungen der Aussprache enthalte (denn ohne diese ist aller selbstständiger häuslicher Fleiß der Schüler unmöglich oder mehr schädlich als förderlich), und daß die Aussprache in demselben nach den besten englischen Auktoritäten behandelt sei. Es ist leichter, von vorne herein das Richtige und Behaltenswerthe zu lernen und sich anzugewöhnen, als später Fehlerhaftes und Unlauteres zu verbessern oder abzulegen.

Literatur unseres Gegenstandes.

Da uns der Raum für den Umfang dieses Aufsatzes und die Zeit für die Abfassung desselben gleich knapp zugetheilt sind, so können wir das, was wir hier aus der so reichhaltigen und fast täglich wachsenden

Literatur unseres Gegenstandes erwähnen oder hervorheben werden, kaum, streng genommen, als eine Auswahl bezeichnen. Wir müssen uns begnügen, von den für den Schulunterricht bestimmten, so wie von den für das eigene Studium brauchbaren kleineren und größeren Werken, diejenigen anzuführen, welche, so zu sagen, in unserem Gedächtnisse zuoberst liegen.

I. Schulbücher.

Von den für den Elementarunterricht bestimmten erwähnen wir folgende:

1. Praktische Grammatik der englischen Sprache. Nebst einem Anhang von Uebungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Englische und aus dem Englischen in's Deutsche. Von Dr. **Johann Franz Arnold**. Vierte Auflage. Stuttgart, Metzler'sche Buchhandlung, 1847.

Der Verfasser ist ein Namensvetter eines älteren, jetzt ziemlich vergessenen Grammatikers. Eine einfache, übersichtliche Arbeit mit guten deutschen Uebungsstücken. Die Aussprache ist zu wenig berücksichtigt; manche Bezeichnungen, z. B. sell für sell (ßell), pähl für pale (pehl), können wir nicht billigen.

2. English made easy. Praktischer Lehrgang zur leichten und schnellen Erlernung der englischen Sprache. Von Dr. **Ottomar Behnsch**. Erster Kursus. Fünfte Auflage. Breslau, bei Korn, 1849.

Nach Ahn's praktischem Lehrgang zur Erlernung der französischen Sprache gearbeitet. Die Aussprache ist durchgängig durch einige einfache Zeichen im Ganzen korrekt angedeutet; — im Ganzen, denn manche Einzelnheiten, z. B. daß o in once wie o in not, on in four wie o in nor laute, lassen sich nicht rechtfertigen. — Eine Fortsetzung des „Praktischen Lehrgangs" unter dem Titel: The Teacher's Assistant (1841) ist für den Schulgebrauch wenig geeignet.

3. Lehrbuch für den elementaren Unterricht in der englischen Sprache. Von Dr. **F. Fölsing**. Vierte Auflage, besorgt von Dr. **W. Brennecke**. Berlin, bei Enslin, 1848.

Eine leichte englische Erzählung, in kleine Abschnitte getheilt und mit dem Nothwendigsten aus der Grammatik durchwebt, liefert den Stoff zu den ersten Uebungen. Die Bezeichnung der Aussprache mit lateinischen, theils kleinen, theils großen Buchstaben (z. B. me'-TUd für method), welche theils im deutschen, theils im englischen, theils in einem willkürlich ihnen beigelegten Lautwerthe genommen werden, hat etwas sehr Barbarisches.

4. Elementarbuch der englischen Sprache. Von **F. A. Callin**. Zwei Kursus oder Theile. Hannover, bei Hahn. Erster Kursus, dritte Auflage, 1847. Zweiter Kursus, zweite Auflage, 1849.

Dieses Buch ist uns leider nicht zur Hand, es ist aber nach dem Eindruck, welchen wir davon behalten haben, unstreitig eins von denen, welche am meisten Berücksichtigung verdienen.

5. Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache. Von Dr. **Philipp Schifflin**. Essen, bei Bädeker. Erster Kursus, zweite Auflage, 1849. (12½ Sgr.) Zweiter Kursus, 1846. (1 Thlr.)

Der rühmlichst bekannte Verfasser hat hiermit unstreitig eins der brauchbarsten Bücher für den Elementarunterricht im Englischen geliefert. In der Darstellung und Bezeichnung der Aussprache schließt sich das Buch an die Arbeiten Voigtmann's (Anleitung zur Aussprache des Englischen, 1835, und Englisches Aussprache-Wörterbuch, 1837) an. Jedes Wort ist, wo es zuerst vorkommt, über den Uebungsstücken mit der Bezeichnung der Aussprache versehen. Einiges Veraltete oder Vernachlässigte in der Aussprache (z. B. iz-zurd zu zed, tcha-ny für china, ath für eighth), so wie in der Orthographie (z. B. musick für music, english für English), würde sich leicht beseitigen oder verbessern lassen, wenn der Verfasser die Arbeiten Flügel's und Smart's berücksichtigte. Dasselbe gilt von manchen englischen Sätzen, welche German-English enthalten (z. B. he has ink u. s. w. im ersten Uebungsstücke, wo der Verfasser leicht hätte some und any schon anführen können). Die vielen Hinweisungen durch Zahlen auf andere Stellen des Buches, im zweiten Kursus, müssen beim Gebrauche unbequem sein. Uebrigens eine fleißige, verständige Arbeit.

6. Englisches Elementarbuch, mit durchgängiger Bezeichnung der Aussprache. Von Dr. **Bernh. Schmitz**. Berlin, in Ferd. Dümmler's Buchhandlung, 1850.

Da dieses Buch, nach den oben gemachten Bemerkungen, im Wesentlichen (in der Aussprache) wie ein Buch für Selbstlehrer eingerichtet werden mußte, so haben wir es, um der größeren Brauchbarkeit willen, auch in allen anderen Beziehungen als ein solches durchgeführt. Ueber einzelne Erläuterungen, welche demnach dem ungelehrten selbstlernenden Anfänger gewidmet sind, wird der derselben nicht Bedürftige leicht ohne erheblichen Aufenthalt hinweggehen. Die Uebungsstücke sind so eingerichtet, daß der Lernende dadurch leicht zu den ersten Versuchen im Sprechen ermuthigt und ausgerüstet wird.

Was nun die Grammatiken anbetrifft, so können wir hier, indem wir unzählige, die alle ihre eigenthümlichen Vorzüge haben oder zu ihrer Zeit hatten (wie die von Arnold, Fick, Burkhardt und Jost, Sporschill u. s. w.), übergehen, müssen nur folgende anführen:

7. Englische Sprachlehre für die Deutschen. Von Dr. K. F. Chr. Wagner. Erster oder theoretischer Theil. Fünfte Auflage. Braunschweig, 1839.

Ein reichhaltiges, für den Lehrer noch immer sehr brauchbares Werk. Der zweite oder praktische Theil enthält lauter Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Englische.

8. Lehrbuch der englischen Sprache. Leitfaden für den wissenschaftlichen Unterricht. Von Dr. F. Fölsing. Zweite Auflage. Berlin, bei Voß, 1843.

Dieses Buch ist besonders wichtig als dasjenige, in welchem zuerst das grammatische System Becker's, vortheilhaft vereinfacht, der englischen Sprache angepaßt ist. Im letzten Abschnitt brauchbare Uebungsstücke.

9. Grammatik der englischen Sprache. Mit Berücksichtigung der neueren Forschungen auf dem Gebiete der allgemeinen Grammatik. Von Dr. Jakob Heussi. Berlin, bei Duncker und Humblot, 1846.

Dieses mit erstaunlichem Fleiße gearbeitete Werk, durch welches der Verfasser eine frühere elementare Grammatik stillschweigend desavouirt hat, strebt in allen seinen Theilen besonders nach erschöpfender Vollständigkeit und durchgreifender Systematisirung. Hierin ist er aber, insofern er sein Buch „für den Gebrauch der Schüler selbst bestimmt" hat, unstreitig viel zu weit gegangen.

10. Schulgrammatik der englischen Sprache. Von M. F. W. Thieme. Leipzig, bei Wigand, 1849.

Mit vielen eingeschalteten deutschen Uebungsstücken. Die ersten Abschnitte (Orthoepie und Orthographie) sind zu weit ausgedehnt. Die erstaunliche Billigkeit des Buches (15 Sgr. bei einem Umfang von 23 Bogen) verdient hervorgehoben zu werden.

11. Englische Grammatik. Von Dr. Bernh. Schmitz. Zweite Auflage. Berlin, bei Dümmler, 1845.

Ein übersichtlicher Leitfaden für den Unterricht, streng die Sache darstellend, ohne raisonnirende und polemisirende Zuthaten. In der Syntax wird durchweg zur Vergleichung mit dem Französischen angeleitet. Am Ende befinden sich einige Lesestücke und deutsche Aufgaben.

12. Englische Schul-Grammatik. Von G. E. A. Wahlert. Vierte Auflage. Bielefeld, bei Velhagen und Klasing, 1848.

Hierzu gehört noch ein Buch von demselben Verfasser: „Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Englische", dritte Auflage, 1847. — Diese Grammatik erinnert ihrer ganzen Einrichtung nach an Knebel's französische Grammatik, welche dem Verfasser als Muster

vorgeschwebt zu haben scheint. Eine bündige, verständige Darstellung. Die Aussprache zu streng noch nach Walker (z. B. sogar ehe-tschent für ancient).

Wir gehen nunmehr zu den Lesebüchern über. Auch nach unserer Ansicht ist eine gute Auswahl von (für sich verständlichen) Stücken aus verschiedenen Schriftstellern für die Schule passender und vortheilhafter, als ein einzelner Schriftsteller. Der vielgebrauchte an idiomatischen Schwierigkeiten so überaus reiche Vikar v. Goldsmith scheint uns übrigens am wenigsten für die erste Lektüre geeignet zu sein; wir würden eher zu Daniel Defoe's Robinson, oder zu Kapitain Marryat's Monsieur Violet, oder auch zu Swift's Gulliver's Travels rathen. Wir können hier nur auf folgende Lesebücher aufmerksam machen:

13. Handbuch der englischen Sprache und Literatur. Von **Ideler** und **Nolte**. Drei Theile. (Viele Auflagen.) Berlin, bei Nauck, 1836 u. s. w.

Dieses Werk sollte wenigstens in der Bibliothek jedes Lehrers und Freundes der englischen Sprache eine Stelle haben. Der dritte Theil (von Dr. Julius Ideler), welcher die neueren Dichter und Prosaiker umfaßt, ist auch für den Schulgebrauch sehr zu empfehlen.

14. Handbuch der englischen Literatur. Von Dr. **Aug. Beck**. Zwei Theile. Gotha, bei Hennings, 1838 und 1845.

Der erste Theil enthält die Dichter, der zweite die Prosaiker, mit ausführlichen Biographieen. Sehr reichhaltig, und dem Lehrer jedenfalls zu empfehlen.

15. Englisches Lesebuch, enthaltend Stücke aus den bedeutendsten englischen Dichtern und Prosaikern (von Shakespeare bis Dickens), mit einer kurzen Geschichte der englischen Sprache und Literatur, erläuternden Anmerkungen, einigen Zeichen zur Erleichterung der Aussprache und einem kleinen Wörterbuche. Von Dr. **Bernh. Schmitz**. Berlin, bei Dümmler, 1845.

Wer seinen Schülern durch eine Reihe chronologisch geordneter Musterstücke in Einem Bande eine leichte Uebersicht von dem Entwickelungsgange und dem Reichthume der englischen Literatur zu geben wünscht, wird dieses Buch hoffentlich brauchbar finden.

16. Englisches Lesebuch, mit vorausgeschickten grammatischen Uebungsstücken, nebst einem vollständigen Wortregister. Von **G. C. A. Wahlert**. Dritte Auflage. Bielefeld, 1845.

Dieses Buch ist besonders für die erste Lektüre zu empfehlen. Die Lesestücke im zweiten Theile sind für die Jugend anregend und unterhaltend.

17. Englisches Lesebuch für die höheren Klassen der Real- und Handelsschulen. Von Dr. **C. Schütz**. Bielefeld, 1847.

Die prosaischen Stücke sind meistens interessante Naturschilderungen und andere Züge aus Reisebeschreibungen. Die poetischen Stücke sind besonders zum Auswendiglernen bestimmt.

Welches Wörterbuch kann man seinen Schülern am besten empfehlen? Unter denen, welche sich als Verfasser wohlfeilerer englischer Wörterbücher auszeichnen, nennen wir nur folgende, in absteigender Ordnung: Flügel (wir meinen sein kleineres Wörterbuch, in Einem Bande), Thieme (wir meinen das sogenannte „Neue vollständige kritische", nicht das ganz kleine, welches ohne Bezeichnung der Aussprache ist!), Kaltschmidt. Wem das erste oder zweite zu theuer ist, dem kann man zu dem letzteren rathen. Das neue kleine Wörterbuch von Elwell (Braunschweig 1850, zwei Theile) verdient, wegen reichlicher Berücksichtigung und Hervorhebung des amerikanischen Idioms, wenigstens dem Lehrer bestens empfohlen zu werden.

II. Hülfsmittel für das eigene Studium.

Dem angehenden Lehrer, dem die größeren Wörterbücher von Flügel, Hilpert, Todd's Johnson, Webster (nicht zu verwechseln mit dem Duodez = Webster oder Weber; wir meinen das große amerikanische Wörterbuch, das in seiner gelehrten Einleitung mit dem Thurmbau und der Sprachverwirrung zu Babel anfängt!), Richardson zu kostspielig sind, würden wir folgendes empfehlen:

1. Englisch = deutsches und deutsch = englisches Wörterbuch. Von **Chr. Fr. Grieb.** Zwei Theile. Stuttgart, bei Hoffmann, 1842 und 1847.

Die Aussprache noch nach Walker! Kurze, meistens genügende Angabe der Etymologie. Reichhaltig, und gut ausgestattet.

Wer über die Aussprache möglichst in's Klare zu kommen wünscht, der übersehe nicht folgendes Werkchen, in welchem die Beschreibung der Laute, die Darstellung der Regeln und die der Ausnahmen von einander gesondert gegeben sind:

2. Die englische Aussprache in möglichst einfacher und zuverlässiger Darstellung, nach Sheridan, Walker, Knowles und Smart. Von Dr. **Bernh. Schmitz.** Berlin, bei Dümmler, 1849.

Das wichtigste größere Werk über die englische Aussprache ist jetzt unstreitig folgendes:

3. Walker's Pronouncing Dictionary of the English Language, adapted to the present state of literature and science. By **B. H. Smart.** Second edition. London, 1846.

Dieses selbstständige Aussprache-Wörterbuch Smart's schließt sich nur dem Namen nach (auf den Wunsch der Verleger) dem Walker'schen an. Es ist auch als ein überaus reichhaltiges Wörterbuch zu empfehlen: viele Wörter, die man etwa im Grieb vergebens suchen würde, wird man bei Smart finden. Am Ende findet sich noch ein reiches alphabetisches Verzeichniß von klassischen und biblischen Eigennamen mit den nöthigen Erläuterungen. Es ist auch von dem größeren Werke ein Auszug erschienen unter dem Titel: Smart's Pronouncing Dictionary Epitomized, 2d edit., 1846.

Was die Grammatiken anbetrifft, so können wir die älteren, kleineren, von Engländern verfaßten (z. B. auch Murray's) übergehen; dagegen machen wir alle Diejenigen, welche sich nicht bloß auf eine konversationelle Bekanntschaft mit dem Englischen beschränken wollen, auf folgendes, im Sinne der neueren geschichtlich-vergleichenden Sprachforschung verfaßte, Werk aufmerksam:

4. The English Language. By **R. G. Latham**. Second edition. London, 1848.

Die Literaturgeschichte ist kurz und bündig dargestellt in dem zunächst folgenden kleinen Werke, ausführlicher und mit interessanten Auszügen aus vielen Schriftstellern in den nächsten beiden größeren Werken:

5. History of the English Language and Literature. By **Robert Chambers**. 4th edit. Edinburgh, 1837.
6. Encyclopaedia of English Literature; a history, critical and biographical etc. Two volumes. By **Robert Chambers**. Edinburgh, 1844.
7. Compendium of English Literature. By **Cleveland**. Philadelphia, 1848.

Wir würden hier eine wesentliche Lücke lassen, wenn wir für die so wichtige Synonymik der englischen Sprache kein Werk anführen wollten. Keine Sprache ist reicher an Synonymen, als die englische. In den meisten Fällen steht einem germanischen Worte (z. B. to wie) ein romanisches Wort (z. B. to gain) zur Seite; und es ist eben so interessant als unumgänglich, zu wissen, wie sich die beiden Wörter in dasjenige getheilt haben, was für den Deutschen oder Franzosen (vergleiche gewinnen, gagner) ein einfacher Begriff ist. Wir führen daher schließlich folgendes ausgezeichnete Werk an:

8. English Synonymes explained in alphabetical order. By **George Crabbe**. Eighth Edition. London, 1846.

Es ist dieses Werk zugleich werthvoll als ein reicher Schatz von schönen, sinnreichen Stellen aus den besten Schriftstellern. Wem es übrigens zu kostspielig ist, dem rathen wir wenigstens zu der Anschaffung eines Auszuges aus demselben, welcher unter dem Titel Familiar Synonymes erschienen ist.

XVI.

Der schulmäßige Unterricht in fremden Sprachen nach genetischer Methode. *)

Schulmäßiger Unterricht ist diejenige Art des Unterrichtes, welche der Schule und ihren Zwecken gemäß ist, also erstens kein Unterricht, wie ihn das Leben gibt; ohne berechnete Folge in seinem Gange, ohne Erklärung der Ursachen und Gründe, warum dieses so ist und geschieht, oder jenes so und nicht anders gethan werden muß. Die Schule ist eben etwas anders als das Leben, wie die Kunst (nach Goethe) darum Kunst heißt, weil sie nicht Natur ist: wer also hier eine sogenannte Naturmethode kennen zu lernen hofft, eine Anleitung auf ähnliche Weise in

*) Als ich Ende 1837 für die zweite Auflage des Wegweisers meine Gedanken über den schulmäßigen Unterricht in fremden Sprachen darzulegen unternahm, da gelang es mir, auf 52 Seiten so ziemlich alles zu bringen, was ich damals über den Gegenstand zu sagen hatte.

Aus jener ersten Abhandlung sind seitdem durch Umgestaltung und Erweiterung drei Abhandlungen geworden:

Die moderne Philologie und die deutschen Schulen. Stuttgart 1840. Neue Ausgabe 1844. (80 Seiten. 8.) Auch unter dem Titel: Die modernen Humanitätsstudien. Erstes Heft.

Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen und die Mittel ihm aufzuhelfen. Zürich, Meyer und Zeller, 1843. (VIII und 134 Seiten. 8.) — Die modernen Humanitätsstudien. Zweites Heft.

Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen nebst Darstellung und Beurtheilung der analytischen und der synthetischen Methoden. Dritte Bearbeitung. Zürich, Meyer und Zeller, 1846. (XII und 426 Seiten. 8.) — Die modernen Humanitätsstudien. Drittes Heft.

Was mir für die dritte Auflage des Wegweisers nicht gelang, ist mir hoffentlich jetzt gelungen: dem Leser einen schlichten Bericht über die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichtes in fremden Sprachen und ihr Verhältniß zu den andern gebräuchlichen Unterrichtsmethoden zu geben. Wer mehr verlangt als hier hat gegeben werden können, der wolle es in der zweiten und dritten der oben genannten Abhandlungen suchen. (Die erste ist vergriffen und bedarf außerdem einer durchgreifenden Umarbeitung.)

der Schule fremde Sprachen zu lernen, wie wir als Kinder die Muttersprache gelernt haben, der kehre nur gleich wieder um — der Unterricht nach genetischer Methode ist Kunst, und Kunst in der ganzen Stärke des Ausdrucks. Da es aber auch unnütze Künste giebt, so ist schulmäßiger Unterricht zweitens kein bloßes Doziren, wie es bis auf den heutigen Tag mißbräuchlich von vielen Professoren unsrer Universitäten geübt wird. Ein Lehrer, der dem Schüler gegenüber nur ein sich selbst ablesendes Buch ist, unterrichtet nicht schulmäßig, ja man kann zweifeln, ob sein Thun überall den Namen des Unterrichtens verdient; schulmäßiger Unterricht verbindet mit der Lehre, die bei ihm nur eins von vielem ist, allerlei Veranstaltungen, welche dafür sorgen, daß der Schüler die Lehre auch verstehe, merke, einübe, anwende, mit einem Worte, daß er auch lerne, wenigstens lernen könne.

Wie es aber zwei sehr verschiedene Gattungen von Schulen giebt: Lehrschulen (sogenannte Fachschulen und die Universitäten), die hauptsächlich und wesentlich nur unterrichten wollen, da bei ihren Schülern die Erziehung mehr oder weniger beendigt ist; und neben, oder vielmehr unter oder vor diesen, Erziehungsschulen, deren Schüler noch mehr oder weniger der Erziehung bedürfen: so giebt es auch zwei sehr verschiedene Gattungen des schulmäßigen Unterrichtes. Kennen und thun die Erziehungsschulen ihre Pflicht, so stellen sie den Unterricht, welchen sie geben, in den Dienst der Erziehung, machen ihn zu einem Erziehungsmittel: so geben sie, mit Einem Worte, erziehenden Unterricht.

In diesem Artikel ist nur von der zweiten Art des schulmäßigen Unterrichtes die Rede, vom erziehenden. Wie ein Lehrer sich anzustellen hat, damit ein gebildeter Erwachsener, der möglicherweise schon sechs Sprachen kennt, die siebente durch ihn lerne; oder was der Lehrer zu thun hat, wenn ein solcher Schüler eine bereits erlernte Sprache unter seiner Leitung studiren will — das gehört nicht hieher. Noch weniger aber wollen wir lehren, wie ein Lehrer einem Ungebildeten, und der das auch bleiben will, die zum Haus- und Marktgebrauche nöthige Kenntniß einer fremden Sprache beibringen könne. Und da in den niederen Erziehungsschulen (den sogenannten Elementar-, Volks- oder Primarschulen) fremde Sprachen nicht gelehrt zu werden pflegen, so haben wir es nur mit dem Unterricht in höheren Erziehungsschulen (Gymnasien, Realgymnasien [höhere Bürgerschulen], Sekundarschulen) zu thun.

Nun sollte, bevor vom erziehenden schulmäßigen Unterricht in fremden Sprachen gehandelt wird, der, wie es scheint, nicht so gar leicht zu fassende Begriff eines Unterrichtes, der erziehen hilft, erklärt und verdeutlicht werden; es sollte der gemeine Irrthum, welcher im Unterricht ein Ding für sich und in der Erziehung ein anderes Ding für sich sieht, widerlegt und nachgewiesen werden, daß, warum, wie und unter welchen unerläßlichen Bedingungen der Unterricht ein Mittel für die Bildung eines richtigen sittlichen Charakters werden kann. Eine solche Ausein-

anderſetzung würde aber einerſeits mehr Raum erfordern als dieſer ganze Artikel einnehmen darf; andererſeits widerſteht es mir, der — ich weiß nicht gleich einen höflichen Namen — des größten Theiles unſerer Schulmänner Vorſchub zu leiſten, die alles geleſen haben, nur nicht den einzigen Schriftſteller, der vor allen von Erziehern und Lehrern ihr ganzes Leben hindurch tagtäglich geleſen werden ſollte, und bei dem auch zu lernen iſt, was erziehender Unterricht kann, will und ſoll. Wenn ich bedenke, daß mehrere meiner Bücher ſeit zehn Jahren drei-, viermal, einige noch öfter aufgelegt worden ſind, während von Herbart's Allgemeiner Pädagogik und Allgemeiner praktiſchen Philoſophie — jene 1806, dieſe 1808 erſchienen — noch immer Exemplare der erſten Auflage zu haben ſind: dann kann ich mich einer tiefen Scham nicht erwehren.

Da indeſſen der Verfaſſer dieſes Artikels ſelber mit der Herbart'ſchen Metaphyſik, Pſychologie, Ethik und Pädagogik erſt vor ungefähr zehn Jahren bekannt zu werden anfing, nachdem die Hauptgrundſätze der Didaktik überhaupt und der genetiſchen Methode insbeſondere ihm bereits klar geworden waren: ſo mag die Bemerkung nicht überflüſſig ſein, daß die hier gelehrte Weiſe des Sprachunterrichtes ſich von derjenigen, welche Herbart befolgt zu haben ſcheint, ſtark unterſcheidet. Bei aller Anerkennung nämlich der Wahrheit der Herbart'ſchen pſychologiſchen, ethiſchen und pädagogiſchen Grundgedanken, glaubt der Verfaſſer dieſes Artikels doch, daß eine genauere Erforſchung der Natur des Unterrichtsmaterials und einiges anderen in manchen Stücken auf eine vortheilhaftere Einrichtung, Anordnung und Weiſe des Unterrichtes überhaupt und des Sprachunterrichtes insbeſondere führe, als diejenige iſt, welche Herbart gekannt hat.

Nachdem ich oben ſo nachdrücklich an Herbart verwieſen habe, wird es geſtattet ſein, die Differenzen zwiſchen ſeiner Didaktik und der meinigen in wenigen Worten anzudeuten.

Herbart theilt die Unterrichtslehre nicht nach den auszubildenden Seelenvermögen, weil dieſelben Undinge ſind, noch auch nach den zu lehrenden Wiſſenſchaften ein, weil dieſe nur Mittel zum Zwecke ſind, welche, wie die Nahrungsmittel, nach den Anlagen und Gelegenheiten müſſen gebraucht, und überall wie ein völlig geſchmeidiger Stoff nach den pädagogiſchen Abſichten geſtaltet werden. „Es war mein weſentliches Augenmerk, eine Pädagogik aufzuſtellen, die frei wäre von den Irrthümern der alten Pſychologie, und frei von den Gewöhnungen der Gelehrten, die ihr Wiſſen unbedingt ſo wiederzugeben pflegen, wie ſie es ſich zum gelehrten Gebrauche geordnet und geformt haben.“ Statt dieſer verworfenen Eintheilungen giebt Herbart nun eine Eintheilung nach der Verſchiedenheit der Gemüthszuſtände, in die man durch den mannigfaltigen Unterricht den Zögling zu verſetzen trachtet, oder der verſchiedenen Arten des Intereſſe, die man ihm abgewinnen will, wie er denn gleichſchwebende Vielſeitigkeit des Intereſſe als erſten Theil des pädagogiſchen

Zweckes ansieht. Das Interesse ist dann theils Interesse der Erkenntniß, theils Interesse der Theilnahme, und als Glieder beider Reihen stellt Herbart auf:

Erkenntniß	**Theilnahme**
des Mannigfaltigen (empirisches Interesse),	an Menschheit (sympathetisches Interesse),
seiner Gesetzmäßigkeit (spekulatives Interesse),	an Gesellschaft (gesellschaftliches Interesse),
seiner ästhetischen Verhältnisse (ästhetisches Interesse);	dem Verhältnisse beider zum höchsten Wesen (religiöses Interesse).

Daneben geht eine andere Eintheilung der (in den Wissenschaften liegenden) Materien des Unterrichtes nach dem Grade, in welchem sie mehr oder weniger unser Interesse affiziren. Der Unterricht betreffe nämlich Sachen, Formen und Zeichen, und von den letzteren, zu welchen die Sprachen gehören, wird gesagt, sie interessirten offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken, und seien für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesse für das Bezeichnete gehoben werde, Lehrer und Lehrling aus dem Geleise der fortschreitenden Bildung herauswälze. „Läge der schwere und zerstörende Druck des gewöhnlichen Latein-Lernens in der Natur der Sache: so müßte man fortdauernd dahin arbeiten, die Schulgelehrsamkeit in einzelne Winkel zu bannen, so wie man Gifte, die einen seltenen medizinischen Gebrauch haben, in die Büchsen der Apotheker verschließt."

Meine Ansicht ist dagegen folgende:

Ich nehme mit Herbart an, daß sich aus der Natur der Sache nicht ein einfacher, sondern ein vielfacher Zweck der Erziehung ergiebt, daß man aber einen dieser Zwecke, nämlich die Sittlichkeit, die Tugend, zum Haupt- und Endzwecke der Erziehung machen darf und soll, dem alle anderen untergeordnet werden. Man wird uns erlauben, den Begriff der Sittlichkeit nach zwei Seiten etwas zu erweitern und zu sagen: der Mensch soll

1. ein Schöner sein, er soll das Schöne lieben und wollen, er soll es in und an und um sich darstellen;
2. ein Guter sein, sein Fühlen, Wollen und sein Handeln dem Einzelnen wie der Gesellschaft gegenüber soll den sittlichen Ideen entsprechen;
3. ein Gottseliger sein.

Da aber Gefühl und Wille — als sogenanntes Vermögen gedacht — Fiktionen sind, nicht reeller als die mythologischen Wesen, alle Gefühle und Begehrungen vielmehr nur veränderliche Zustände, Modalitäten derjenigen Vorstellungen sind, in denen sie ihren Sitz haben: so kann der Erzieher nur dadurch ein richtiges Fühlen und Wollen im Zöglinge er-

zeugen, daß er einen richtigen Vorstellungskreis im ihm erzeugt, daß er dem Gemüthe den richtigen Inhalt, die richtige Füllung giebt. Das macht den Unterricht zu einem Hauptmittel der Erziehung. Denn soll der Mensch ein Schöner und Guter und Gottseliger werden, so muß sich zu dem auf das Schöne und Gute und Heilige gerichteten Willen die richtige Einsicht gesellen, und zwar darf sich diese Einsicht nicht auf die Erkenntniß der ästhetischen, ethischen und religiösen Ideen beschränken, sondern sie muß zugleich ein unbestimmbares Quantum von theoretischem Wissen in sich befassen.

Ein unbestimmbares Quantum. Hier kommen wir nämlich auf den Punkt, wo sich das oben Gesagte geltend macht, daß der Zweck der Erziehung ein vielfacher sei. Wäre der Unterricht nur Mittel zur Bildung eines sittlichen Charakters, wäre es nicht erlaubt, den erziehenden Unterricht auch noch in die Dienste anderer (erlaubten) Zwecke zu stellen: so müßte derselbe offenbar für die sämmtliche Jugend der gleiche sein, und das Bestehen verschiedenartiger Schulen wäre eine Immoraliät. So ist es aber nicht. Kein Mensch kann und darf ohne Unterricht erzogen werden, weil jeder Einsicht braucht und mehr Einsicht als die bloße Erfahrung ihm giebt, indem ohne Einsicht niemand tugendhaft sein kann. Dagegen hängt das Quantum von Einsicht, das der erziehende Unterricht zu geben hat, von mancherlei Umständen ab: von den Vermögensumständen der Eltern der Zöglinge, von den Fähigkeiten der Zöglinge, von ihren Neigungen, Lebensplänen u. s. w. — nebenbei von dem Zustande der Wissenschaft in einer gegebenen Zeit oder in einem gegebenen Lande, und von vielem anderen.

Mache man aber das Quantum der Einsicht, welches der Unterricht erzeugen soll, größer oder kleiner — etwa am größten in den Gymnasien; dies ist leider nur ein frommer Wunsch. Die Gymnasien haben keine ärgeren Feinde als die Gymnasiallehrer, etwas geringer in den Realgymnasien, noch geringer in den Sekundarschulen, am geringsten in den Primarschulen — das Quale sollte in allen Erziehungsschulen dasselbe sein: die wesentlichen Gegenstände dürfen in keinem erziehenden Unterrichte fehlen. Der Unterricht, der im Dienste der Erziehung stehen und ein Mittel sein will, dem Zöglinge zu einem sittlichen Charakter zu verhelfen, hat demselben einen solchen Vorstellungskreis einzubilden, in welchem das richtige Fühlen und Wollen wurzeln und ein richtiger sittlicher Charakter entstehen kann.

Wir können diesen Gedankenkreis offenbar nach objektiven und nach subjektiven Rücksichten mittheilen. Die objektive (die Eintheilung nach den Wissenschaften) ist aber erst in der relativen Pädagogik am Orte, erst da wo aus der Erfahrung bestimmt ist, welche Arten von Schulen das Bedürfniß verlangt und wie groß das Quantum von Einsicht sein soll, das jede Art in ihren Schülern zu erzeugen hat, worauf man dann das ganze Gebiet des Wissens und Könnens durchmustert, um zu bestim-

men, welche Wissenschaften und Künste für den Unterricht auszubeuten sind und wie viel aus jeder dem Unterricht einzuverleiben möglich, nöthig und rathsam ist. In der prinzipiellen Pädagogik müßte eine solche objektive Eintheilung ganz allgemein bleiben, sie könnte etwa nur sagen, der Unterricht solle die Natur, den Menschen und Gott kennen lehren. Wir wählen also eine subjektive Eintheilung, d. h. wir setzen den einzutheilenden Gedankenkreis in Beziehung zu demjenigen, was der gebildete Geist muß leisten können. Und zwar glauben wir sowohl das Richtige, was die gewöhnliche Eintheilung nach den auszubildenden (fabelhaften) „Seelenvermögen" im Auge hat (die sogenannte harmonische Ausbildung aller Seelenkräfte), als das Gute der Herbart'schen Eintheilung nach den durch den Unterricht zu erweckenden Interessen zu vereinigen, wenn wir, nachdem oben die Forderungen an Gefühl und Willen genannt, uns hier fragen, welche und wie viele spezifisch verschiedene Arten der geistigen Thätigkeit, welche und wie viele Erkenntnißkrisen es überhaupt giebt und geben kann, damit wir aus ihrer Aufzählung eine Wegweisung für die intellektuelle Bildung des Zöglings gewinnen, indem derselbe, wenn er ein kompleter Mensch, nicht aber ein geistiger Krüppel werden soll, offenbar in den verschiedenen Erkenntnißkrisen geübt werden muß. Wer nun die ganze Masse des menschlichen Wissens vor seinem geistigen Auge vorbeigehen lassen, von dem Inhalte absehen und nur auf die Erkenntnißkrisen achten will, der wird die folgenden drei und nicht mehr als diese drei entdecken:

1. die philologische: der Zögling soll lernen
   a. fremde Gedanken exakt zu verstehen,
   b. eigene Gedanken verständlich auszudrücken;
2. die philomathische: der Zögling soll lernen
   a. selber Erfahrungen (Beobachtungen, Versuche) im Gebiete des Natur- und Menschenlebens zu machen und dieselben zu verstehen und Erkenntniß aus ihnen zu gewinnen (Empirie),
   b. überlieferte Erfahrungen zu verstehen, nach Gehalt und Werth zu prüfen und Erkenntniß daraus zu gewinnen (Historie) *);
3. die philosophische: der Zögling soll lernen, Begriffe so zu bearbeiten, daß Erkenntniß daraus folgt, und zwar kann diese Untersuchung zum Gegenstande haben:
   a. Begriffe dessen was ist oder geschieht, also mathematische, logische, metaphysische u. s. w.,
   b. Begriffe dessen was sein oder geschehen soll, die ästhetischen, ethischen, religiösen Ideen u. s. w.

---

*) Will jemand die Empirie lieber auf die Natur beschränken, die Historie aber auf alles Menschliche ausdehnen, so daß nicht nur die überlieferte, sondern auch die eigene Erfahrung auf diesem Gebiete (Herodot!) in sie hineinfällt, so habe ich auch nichts dagegen.

Möge diese Aufstellung, deren Begründung einer Darstellung der Enzyklopädie als System des Wissens vorbehalten bleiben muß, vorläufig wirken was sie kann. *) Sie widerspricht der Herbart'schen weniger als daß sie dieselbe ergänzt und vervollständigt und dadurch auch dem Sprachunterrichte seinen gebührenden Platz giebt. Daß eine Eintheilung der Erkenntnißkrisen mit einer Eintheilung der Wissenschaften nicht dasselbe ist, vielmehr fast in jeder Wissenschaft mehrere Erkenntnißkrisen zur Anwendung kommen, wie denn z. B. der Sprachunterricht philologische, philomathische (empirische und historische) und philosophische (spekulative und ästhetische) Bildung giebt, das braucht dem aufmerksamen Leser nicht besonders gesagt zu werden. Wie eine Uebung in den genannten Erkenntnißkrisen, welche Uebung natürlich nur an einem Quantum von Vorstellungen geschehen kann, die der Unterricht zu erzeugen hat — wie eine solche Uebung mit der Intelligenz auch Gefühl und Willen bilden kann und wirklich bildet, das wolle, wer noch nicht weiß, wie aus Gedanken Gefühle, Grundsätze und Handlungskrisen werden, und alles Wollen im Gedankenkreise wurzelt, von Herbart lernen. Wenn dieser große Denker aber sagt, daß die Sprachen nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken, interessiren, und für den Unterricht eine offenbare Last seien, so bin ich so glücklich, aus einer achtzehnjährigen Erfahrung heraus versichern zu können, daß dem nicht so ist. Auch ich betrachte Grammatik und Onomatik im Schulunterrichte zunächst als ein Mittel zur Erlernung der Sprache, das Erlernen der Sprache zunächst als ein Mittel zur Kenntniß der Literatur, die Beschäftigung mit der Literatur zunächst als ein Mittel zur Kenntniß der natürlichen und der sittlichen Welt; diese Kenntniß zunächst als ein Mittel zur Bildung des praktischen Geistes: das hat mich aber nie gehindert alle Jahre zu erleben, daß meine Schüler vom dritten und vierten Unterrichtsjahre an (in Quarta und Tertia) auch für die Sprache als solche das lebhafteste Interesse haben, und daß ihnen Modi und Tempora, Vor- und Nachsilben, Ab- und Umlaute, Stämme und Ableitungen, ursprüngliche und abgeleitete Bedeutungen eines Wortes und dergleichen mehr eben so interessante Sachen sind als nur irgend eine physikalische oder historische Sache es sein kann. Herbart hatte nur die Erfahrung des grammatistischen Sprachunterrichtes, den er durch einen größeren oder geringeren

*) Für Leser, die, an die landläufige Vorstellungsweise gewöhnt, nach welcher Philologie, Geschichte und Philosophie ganz so wie Mathematik oder Theologie Wissenschaften sind, sich in die hier gemachte Unterscheidung zwischen Wissenschaften und Erkenntnißkrisen nicht sogleich hineinfinden können, möge folgender Vergleich die Sache verdeutlichen. Wie sich die einzelnen Länder — Deutschland, Mexiko, Italien, Kleinasien u. s. w. — zu Land, Wasser und Luft verhalten, so verhalten sich die einzelnen Wissenschaften zur Philologie, Philomathie und Philosophie. Die hergebrachte Enzyklopädie ist nicht besser als eine Zoologie sein würde, welche die Thiere in 1. Säugethiere, 2. Vögel, 3. Nerven, 4. Blut u. s. w. eintheilen wollte.

Zusatz von sogenannten analytischem wohl etwas erträglicher, aber nicht gut machen konnte. Ich habe die Erfahrung des genetischen, der (so weit das in der hier gebotenen Kürze geschehen kann) auf den folgenden Blättern dargestellt werden soll, nachdem jedoch zuvor ein Blick auf die gebräuchlichen Methoden des Sprachunterrichts geworfen worden ist.

I.

Die hergebrachte Art, wie in unseren Schulen fremde Sprachen gelehrt werden, ist bekanntlich die grammatistische; der geringe Erfolg dieser Lehrart hat dann einen Theil der Lehrer vermocht, den direkt entgegengesetzten Weg einzuschlagen; da der Unterricht auf diesem letzteren Wege aber doch gar zu wenig schulmäßig und ebenfalls von zweifelhaftem Erfolg ist, so haben wieder andere zu vermitteln und beide Lehrweisen zu verbinden gesucht, wobei entweder das sogenannte analytische Verfahren dem sogenannten synthetischen — dem grammatistischen —, oder das sogenannte synthetische dem sogenannten analytischen verbunden wird. Wir sagen sogenannt, weil man den Grammatisten wie ihren Gegnern einerseits Unrecht und andererseits zu viel Ehre anthut, wenn man ihr Verfahren synthetisch resp. analytisch nennt. Höchstens kann man sagen, daß das Verfahren jener in der Richtung nach der Synthese, das Verfahren dieser in der Richtung nach der Analyse hin liegt.

A. Die Grammatisten.

Wer einer fremden Sprache mächtig ist, der kann 1) die Laute und Wörter derselben und jeden aus ihnen gebildeten Satz richtig aussprechen, er weiß jedem Laute seine richtige Qualität, jeder Sylbe ihre richtige Quantität und das ihr gebührende Tonmaaß zu geben; er kennt 2) die Bedeutung der onomatischen Wörter und Redensarten der betreffenden Sprache; dazu 3) die Bildung und den Gebrauch der Flexionsformen und der grammatischen Wörter und die Gesetze der Satzbildung. Mit anderen Worten, er kennt die Phonetik, die Onomatik und die Grammatik der Sprache. Weil aber die Sprachen zu den Künsten gehören, so genügt das bloße Wissen dieser Dinge nicht, man muß sie auch können, sie bis zur Fertigkeit eingeübt haben.

Fragen wir nun nach dem Verfahren der Grammatisten bei ihrem Sprachunterricht, und sehen wir von dem heutzutage wohl nur noch sehr kleinen Häuflein derjenigen ab, welche ihre Schüler die ganze sogenannte Etymologie und zuweilen die Syntax obendrein auswendig lernen lassen,

bevor das Uebersetzen aus der fremden Sprache und in dieselbe beginnt, so müssen wir zunächst zwischen den Grammatisten der strikteren und denen der laxeren Observanz unterscheiden. Von jenen zuerst.

Der strikte Grammatist hält als „Gelehrter" — denn der gute pflegt Gymnasiallehrer zu sein — auf wissenschaftliche Ehre und es darum unter seiner Würde, anders als wissenschaftlich zu unterrichten. Da nun das Gros der wissenschaftlichen Handbücher und Kompendien, indem ja die wenigsten dieser Bücher eigene Forschungen der Verfasser mittheilen, einen bereits fertigen Stoff nur logisch ordnet, so daß das sogenannte Allgemeine das Uebergeordnete, das sogenannte Besondere das Untergeordnete ist: so muß auch der erste Sprachunterricht diesen Weg gehen; und da die Herren bei der Onomatik noch nicht über die alphabetische Anordnung hinausgekommen sind, die Grammatik aber wenigstens wie ein System aussieht, so wird das Erlernen der Grammatik zur Grundlage des Sprachunterrichts gemacht. Man beginnt mit der Deklination (beim Unterricht im Griechischen oder in neueren Sprachen schickt man auch wohl einiges Phonetische voraus) und kommt nach ein paar Zahlen zur Syntax. Die grammatischen Formen werden dann durch Exercitien, die geraume Zeit nicht Sätze, sondern nur Satzsplitter sind, eingeübt, und nebenbei fängt der eine Lehrer etwas früher, der andere etwas später mit der Lektüre an. Durch die Exercitien und die Lektüre wird dann auch der Schüler beiläufig mit einem Haufen von Wörtern der fremden Sprache bekannt.

Wie gering der Erfolg eines solchen Unterrichts, wie maßlos die Zeit, welche er in Anspruch nimmt, wie groß und schwer die Arbeit der Lehrer und noch mehr der geplagten Schüler dabei ist, weiß Jeder, der in seiner Jugend auf diese Weise alte oder neue Sprachen hat lernen sollen. Sehen wir, worin dieser geringe Erfolg seine Ursachen hat.

Die erste und Hauptursache ist, daß die Grammatisten, unkundig des Ganges, den der menschliche Geist bei allem Erlernen zu nehmen hat, den zweiten Schritt vor dem ersten thun, was eben kein Beweis ist, daß sie für ihre Person von der „formellen" oder Verstandesbildung, die nach ihren Versicherungen aus der Beschäftigung mit der Grammatik gewonnen werden soll, sich viel erworben haben. Jede syntaktische Regel, jede Zusammenstellung grammatischer Formen ist bei ihrem Urheber das Ergebniß einer größeren oder geringeren Menge von Analysen; diese Analysen, die Anschauungen des Besonderen, sind die reellen Grundlagen des aus ihnen abstrahirten Allgemeinen; macht man nun dieses Allgemeine zur Grundlage, so stellt man die Dinge auf den Kopf und darf sich nicht wundern, daß die Schüler in solcher verkehrten Welt sich nicht zurechtfinden können. Die angesehensten Denker aller Zeiten und Völker sind über diesen Elementarsatz der Psychologie einig, in diesem Punkte stimmt Herbart mit Hegel, Leibnitz mit Bacon, Locke und Condillac überein, und Pestalozzi sagt genau dasselbe.

Wie viel bei diesem sinnlosen Verfahren das Gerede von „formaler Bildung" zu bedeuten hat, das man noch immer hören muß, sagt sich Jeder ohne Mühe selbst.

Dazu kommt zweitens, daß auch die aus besserem Stoff und nach richtigerem Plane gebaute Grammatik, als diejenige der Grammatisten ist, eine Ordnung befolgen muß, welche nicht die Ordnung ist, in welcher ein Anfänger mit einer fremden Sprache bekannt gemacht werden muß. Kann jeder einzelne Lehrsatz der Grammatik erst von Demjenigen verstanden werden, der selber die Thatsachen beobachtet hat, worauf er gebaut und aus denen er auf dem Wege der Induktion und Analyse gewonnen ist, so kann jedes einzelne Kapitel der Grammatik, da in jedem hunderterlei Dinge zusammenstehen, die nur in Einer bestimmten Beziehung gleichartig sind, nur von dem verstanden werden, der das ganze Gebiet der sprachlichen Erscheinungen schon einmal vorläufig durchlaufen hat: d. h. die Grammatik ist ein System, und ein System muß vorbereitet werden, ehe es gelernt werden kann. Noch weniger kann Derjenige, der nicht bereits das ganze Gebiet der sprachlichen Erscheinungen durchmessen hat, den Zusammenhang einsehen, in welchem die Theile des grammatischen Systems untereinander stehen — bei der überlieferten Grammatik um so weniger, als diese selbst nicht weiß, warum sie so und nicht anders geordnet ist. — Die Grammatik ist ein vortreffliches Mittel beim Erlernen einer Sprache; aber nicht für die erste, sondern für die zweite Stufe des Unterrichts. Der Anfänger bedarf eines elementarischen Lehrganges, wie er unten dargestellt werden soll.

Bekanntlich lassen die Grammatisten zuerst ihre sogenannte Formenlehre lernen und üben, meistens so, daß mit der Deklination der Substantive, Adjektive, Pronomina und Numeralia begonnen wird, dann die Konjugation folgt, und die sogenannten Partikeln den Beschluß machen. Sehen wir zu, welche Nachtheile dieses anschauungs=, sinn= und fruchtlose Verfahren hat.

a. Offenbar ist jede Flexionsform Mittel für einen Zweck, und nur Derjenige kann sich für das Mittel interessiren, dem der Zweck desselben bekannt gemacht wird. Dieser, der Gebrauch des Mittels für die Zwecke des Gedankenausdruckes, bleibt aber dem Anfänger verborgen, der Gebrauch der Flexionsformen wird erst später, in der Syntax, gezeigt. Dadurch wird der Schüler, wenn man die Sache genau betrachtet, als ein Thier behandelt; er wird nicht auf menschliche Art unterrichtet, sondern auf thierische Art dressirt. Wer den Zwang kennt, den die Grammatisten bei den meisten Schülern anwenden müssen, um die Formenlehre in die Köpfe zu bringen, die Noth, welche die Buben dabei ausstehen, und den trotz aller von Lehrern und Schülern angewandten Mühe doch so geringen Erfolg, der wird dieses harte Wort nicht für zu hart halten.

b. Nun schiebt der Grammatist freilich heutzutage nicht mehr alle

Belehrung über den Gebrauch der Flexionsformen bis zur Syntax auf; die Flexionsformen der fremden Sprache sind den entsprechenden der Muttersprache immer bis auf einen gewissen Grad kongruent, und so weit sie das sind, läßt er sie dadurch einüben, daß er aus der Muttersprache in die fremde übersetzen, Exercitien schreiben läßt. Wie wenig aber solche Uebungen leisten können, und welch eine unvollkommene Einsicht in das Wesen der fremden Flexionsform sie geben müssen, braucht Keinem gesagt zu werden, der sich daran erinnern will, daß fast jede Flexionsform einer Sprache nur theilweise von der entsprechenden einer anderen gedeckt wird: scripsi heißt nicht nur: ich habe geschrieben, sondern auch: ich schrieb; ich schrieb heißt nicht nur j'écrivais, sondern auch j'écrivis. Der psychologische Mechanismus bringt es dann mit sich, daß Leute, die auf so einseitige und unvollkommene Weise mit dem Gebrauche der fremden Flexionsformen bekannt gemacht worden sind, lange Jahre und oft ihr ganzes Leben lang eine Neigung behalten, beim Gebrauche der fremden Sprachen Barbarismen zu machen.

c. Dazu kommt nun eine andere Schwierigkeit. Fängt man, wie es die Grammatisten meist thun, das Lernen und Einüben mit den Deklinationsformen an, so lassen sich keine Sätze, sondern nur Satzsplitter bilden; fängt man mit den Konjugationsformen an und will diese zunächst nach der Schnur lernen lassen, so fehlen die Deklinationsformen, deren man zur Bildung der Sätze bedarf. So ist man überall gehindert und gehemmt, und man muß die armen Buben mit einem Uebersetzungsstoffe quälen, neben welchem der „feuchte Lehmen", der „weich ist", der Wurst'schen Sprachdenklehre den Eindruck des Inhalt- und Geistvollen macht.

Wir kommen drittens zu demjenigen Theile des Unterrichts der Grammatisten, der darauf ausgeht, den Schüler mit der Bedeutung der onomatischen Wörter und der Redensarten der fremden Sprache bekannt zu machen. Haben nun die Grammatisten bei dem grammatischen Theile ihres Unterrichts über ihre Gegner, die sogenannten Analytiker, wenigstens den Vortheil, daß sie eine Methode haben, wenn auch eine schlechte, so finden wir beim onomatischen Unterricht dagegen Grammatisten und sogenannte Analytiker ganz auf der nämlichen Stufe der Rohheit.

a. Fehlt es an allem Plan, an aller Methode in der Art, wie die Schüler mit den Wörtern der fremden Sprache bekannt gemacht werden. Die Folge, in welcher dem Schüler die Wörter vorgeführt werden, ist lediglich durch grammatische, nicht auch zugleich, wie es sein sollte, durch onomatische Rücksichten bestimmt. Jeder Grammatist würde die Hände über dem Kopfe bei einem Unterricht zusammenschlagen, der dem Schüler ein amavissetis vorführen wollte, bevor er die Formen amavi und amo gelernt; ist es dann aber weniger thöricht, den Schüler Wörter wie victoria, victor, prudens, vita lernen zu lassen, bevor er vinco, video und provideo, vivo gelernt hat? Oder sollte es die Einsicht in die Be-

deutung eines Wortes nicht fördern, wenn dasselbe erst dann in metaphorischer Bedeutung vor den Schüler tritt, nachdem er es in seiner ursprünglichen kennen gelernt hat? — Dazu kommt nun

b. der andere Fehler, daß sehr viele Grammatisten eine zu geringe sprachwissenschaftliche Bildung haben, um ihre Schüler daran gewöhnen zu können, daß dieselben die Bedeutung der fremden Wörter zu wissen begehren. Wer seine Schüler nicht mehr erfahren läßt, als daß virtus und ἀρετή Tugend, ὀρφανιστής Vormund, cogitare denken, horridus schrecklich, entsetzlich, voyager reisen, envoyer schicken, voiture Wagen, écu Thaler, écuyer Stallmeister oder auch Schildknappe heißt, der weiß gar nicht, was zum Verständniß einer Sprache gehört, er ist ein Stümper und kann nur Stümper bilden. — Weil aber dieses nichts erklärende Worterklären das gewöhnliche ist; weil ferner die Grammatisten, wie oben bemerkt, beim onomatischen Theile ihres Geschäfts gar keinen Plan und Methode haben, es ihnen also auch nicht einfällt, solche Sätze nebeneinander zu stellen, in denen die verschiedenen Bedeutungen eines Wortes angeschaut werden können; weil dann endlich die für Aequivalente geltenden Vokabeln verschiedener Sprachen sich noch viel weniger denken lassen, als die grammatischen Formen, so daß man eigentlich aus einer Sprache in die andere gar nicht übersetzen kann: so ist

c. die Folge, daß so verkehrt unterrichtete Schüler fast nie dazu kommen, in der fremden Sprache denken zu lernen und sich beim Schreiben und Reden meist noch häufiger und ärger gegen die onomatische Reinheit, als gegen die grammatische Richtigkeit verfehlen. Wogegen der nach genetischer Methode unterrichtete Schüler, indem er die fremden Wörter **unmittelbar** (so daß er sie nicht erst in seine Muttersprache übersetzt resp. verfälscht) verstehen lernt und die Empfindung ihrer Eigenthümlichkeit erwirbt, nicht nur den Inhalt, sondern auch den Umfang des einem fremden Worte anhaftenden Begriffes lebendig fühlt und deutlich übersieht.

Diese Pathologie des grammatischen Sprachunterrichts ließe sich noch lange fortsetzen, namentlich wäre über die Exercitien — die Buben sollen Latein oder Französisch machen, ehe sie welches gesehen haben — und das den Anfängern schon zugemuthete Präpariren auf die Lektüre aus Lexikon und Grammatik mancherlei zu bemerken; wir müssen aber weiter gehen und kommen zu den Grammatisten der laxeren Observanz.

Diese haben eingesehen, daß die Flexionsformen einer Sprache sich nur zugleich mit dem Gebrauche derselben lernen lassen, und darum vereinigen sie mit der Formenlehre die Syntax — genauer denjenigen Theil der sogenannten Syntax, der als die Gebrauchslehre der grammatischen Formen bezeichnet werden kann. Das ist nun zwar eine Hülfe, aber doch immer eine ungenügende, weil auch hier für die Exercitien, wenn man mit den Deklinationsformen und dem Gebrauche der Kasus anfängt, die Verbalformen, fängt man aber mit der Konjugation und dem Ge-

brauche der Genera, Modi, Tempora u. s. w. an, die Deklinationsformen fehlen. Indem die Exercitien hier nun aber nicht bloße Satzsplitter, sondern Sätze enthalten sollen, ist man genöthigt, die dem Schüler fehlenden Formen in Noten beizufügen, der sie nun gedankenlos abschreibt. Soll nun der Schüler auch diese unverstandenen Formen merken, so ist er mehr gequält als bei dem Unterricht der sogenannten Analytiker, weil diese doch wenigstens zusammenhängende Sätze geben; werden aber die unverstandenen Formen nicht gemerkt, so ist der Vortheil von solchen Exercitien überhaupt nur sehr gering. Der onomatische Theil des Unterrichts ist wie bei den strikten Grammatisten, und der Grundfehler des Grammatismus, daß die Regeln nicht auf dem Wege vorgängiger Anschauung abstrahirt werden, sondern wie vom Himmel fallen, wird ebenfalls nicht vermieden.

B. Die sogenannten Analytiker oder Interlinearisten.

Es ist die Art oder Unart der meisten Menschen, daß sie gern von einem Extrem in's andere fallen: die allgemeine Erfahrung, daß die grammatistische Methode schlecht ist, verführte Einige, es mit einer entgegengesetzten Methode zu versuchen, die in Wahrheit keine Methode, sondern die Abwesenheit aller Methode ist.

Es würde hier zu weit führen, die Besonderheiten darzulegen, welche die sogenannte analytische Lehrweise bei Locke, Dumarsais, Hamilton, Jacotot, Robertson u. s. w. hat; im Allgemeinen kommen sie alle darin überein, daß sie dem Schüler ein in der fremden Sprache geschriebenes Buch mit einer (meist zwischen den Zeilen stehenden) Uebersetzung vorlegen, und den Schüler anhalten, von dem Text und der Uebersetzung so viel zu lernen und zu behalten, als er kann. Zusammenstellungen und Erklärungen der grammatischen Formen, so wie Schreibübungen werden auf kürzere oder längere Zeit verschoben.

Wie sehr Recht die Interlinearisten nun auch darin haben, daß sie den ersten und ärgsten Fehler der Grammatisten vermeiden, indem sie ihren Schülern zunächst nicht Regeln, sondern Anschauungen geben: so unzweckmäßig ist doch die Weise, in der sie dieses thun. Man kann allerdings von einem in einer fremden Sprache geschriebenen Buche eine Uebersetzung machen und Demjenigen, der sie liest, damit eine Kenntniß von dem Inhalt geben; man kann aber dadurch keine Kenntniß der fremden Sprache geben. Schlage man doch den ersten besten Absatz jedes beliebigen Buches auf und versuche es, einem mit der Sprache noch Unbekannten die darin vorkommenden Wort- und Satzformen und Wörter nach ihrer Bildung und Bedeutung zu erklären. Versucht man dies (und dieses wäre analytischer Unterricht), so wird man bald finden, daß

es nicht geht: nicht nur würde man nicht vom Flecke kommen; nicht nur würde kein junger Mensch die geistige und sittliche Kraft haben, ein solches Durcheinander von Belehrungen — eine in Unordnung gerathene Grammatik und Onomatik — zu fassen und zu behalten; man würde auch sehr oft die vorliegende Erscheinung gar nicht unmittelbar erklären können, sondern die Erklärung würde einer zweiten, diese einer dritten Erklärung bedürfen, für diese weiteren Erklärungen würde aber der eben vorliegende Text kein Substrat bieten, und so wäre man wieder mit den Grammatisten auf demselben Wege. Also verzichtet der Interlinearist auf grammatische und onomatische Erklärung und sagt dem Schüler weiter nichts, als was die möglichst wörtliche Uebersetzung enthält: dieses heißt so, jenes so. Dann wird aber nur das vorliegende Lesestück, nicht aber die Sprache, und noch weniger das Lernen gelernt. Und auch dieses hat noch seine Schwierigkeiten. Respektirt nämlich der Interlinearist den fremden Text, so wird die Uebersetzung nicht selten dem Schüler eben so unverständlich, als das Original nur immer sein kann *); verändert er ihn aber, um ihn dem Verständnisse des Schülers näher zu bringen, wie man z. B. in Eyth's Lateinischem Elementarbuche liest: Postquam hoc dictum erat, fecit hominem sibi similem. Et eo modo exstitit sextus dies etc., so lernt der Schüler nicht das, was er lernen will und soll, sondern etwas, was er wieder verlernen muß und was ihm das wirkliche Erlernen der fremden Sprache eher erschwert als erleichtert. Die meisten Interlinearisten verlangen dann noch, daß ihre Schüler Alles, was so behandelt worden ist, wörtlich auswendig lernen. Hätte die beigegebene Uebersetzung den fremden Text wörtlich durchsichtig machen können, so möchte ein solches massenhaftes Memoriren noch angehen, denn Verstandenes, das man dem Gedächtniß überliefert, ist immer zu manchen Dingen gut; so aber muß es für die Schüler nicht weniger mühsam sein, als sollten sie beim Grammatisten lange Reihen von Substantiven: curculio, papilio, pugio, scipio 2c. auswendig lernen. Jedenfalls ist die doch nur einseitige Wörterkenntniß und das dunkele Gefühl für Analogie, wozu der Schüler auf diesem Wege im besten Falle gelangt, durch solche Arbeit, die auf Nützlicheres hätte gerichtet werden können, zu theuer erkauft.

Mit all dieser Arbeit ist aber erst das Holz aus dem Walde geholt, woraus das Haus der Sprachkenntniß gezimmert werden soll. Der

*) Man muß nicht glauben, dies sei nur beim Lateinischen und Griechischen der Fall, es geht bei neueren Sprachen sehr oft nicht viel besser. Das: Handhabend ich nicht habe Punkt von Ehemann (maintenant je n'ai point de mari) der Hamiltonianer ist ein kleines Beispiel für das Französische; ich füge ein englisches mit wörtlicher französischer Uebersetzung hinzu: I have cast up my accounts, and find that I fall short; therefore I shall give up my business, and make il over to my partner. — J'ai jeté mes comptes en haut, et je trouve que je tombe court; c'est pourquoi je donnerai en haut mes affaires, et je les ferai par-dessus à mon associé.

Schüler mag sein Calypso ne pouvait se consoler etc. noch so gut gelernt haben, so lange das Gelernte nicht grammatisch und onomatisch erklärt und verarbeitet worden, kann er damit nicht viel mehr anfangen, als daß er es auf Verlangen aufsagt: er hat ein Musikstück, aber nicht das Spielen gelernt. Sehen wir nun aber zu, wie sich die sogenannten Analytiker bei ihrem Unterricht anstellen, und zwar zunächst bei demjenigen, der die grammatischen Formen zum Gegenstande hat, so ist nicht viel davon zu rühmen. Meist gehen auch sie irgend eine sogenannte Grammatik in der hergebrachten unlernbaren Folge durch, und da auch ein größeres Lesestück von 4, 6, 8, 10, 12 Druckbogen, wie jeder bei einem Versuche erfahren wird, von manchen grammatischen Erscheinungen häufig entweder gar keine, oder vielleicht nur ein paar Beispiele darbietet, so bleibt nichts übrig, als entweder den Weg des Grammatisten zu betreten, oder (wie es beim genetischen Unterricht geschieht) die zur Veranschaulichung einer grammatischen Form nöthigen Sätze da zu suchen, wo sie eben zu finden sind, und sie dem Schüler vorzulegen, womit das Versprechen, daß der mit Mühe auswendig gelernte Text den Stoff für die grammatische Belehrung liefern solle, unerfüllt bleibt. Daß dann bei dem Theile des Unterrichts, der die Bedeutung und Bildung der Wörter zum Gegenstande hat, hier die oben an den Grammatisten gerügte Plan- und Methodenlosigkeit im vollsten Umfange stattfindet und der Natur der Sache nach stattfinden muß, liegt auf offener Hand: nicht ein berechneter Plan, sondern der eben vorliegende Text bestimmt ja, welche Wörter und welche Bedeutung derselben zuerst dem Schüler vor Augen kommen sollen; der Zufall regiert mit allen seinen Folgen. Wie es auf so morschen Grundlagen mit dem Lehrgange der technischen Uebungen stehen muß, bedarf keiner Auseinandersetzung. Sind dagegen, wie es beim genetischen Unterricht geschieht, die Sätze, welche als Grundlage des Sprachunterrichts dienen, planvoll ausgewählt, so lassen sich in denselben nicht nur die grammatischen, sondern auch die onomatischen Hauptthatsachen zur Anschauung bringen, und die technischen Uebungen können nunmehr einen Gang einschlagen, der dem berechnetsten mathematischen Lehrgange an Konsequenz und Sicherheit nichts nachgiebt.

So zeigt sich, daß die sogenannte analytische Methode vor der grammatistischen nur Eins voraus hat, nämlich die Erkenntniß, daß man den Unterricht nicht auf wie vom Himmel herabgeschneite Regeln, sondern auf Anschauungen gründen muß; nur versteht sie von diesem Gedanken keinen fruchtbaren Gebrauch zu machen.

C. Die Vermittler oder Eklektiker.

So nennen wir Diejenigen, welche die Mängel der beiden erwähnten Methoden mehr oder weniger deutlich einsehen, und diesen Mängeln dadurch glauben abhelfen zu können, daß sie entweder mit der grammatistischen Methode die sogenannte analytische, oder mit der sogenannten analytischen die grammatistische äußerlich verbinden. Ein großer Theil der heutzutage beim Unterricht in alten und neuen Sprachen gebrauchten Schulbücher gehört hieher. In den Büchern von Schaffer, R. Kühner, A. Grotefend, O. Schulz (Tirocinium) u. s. w. ruft der Grammatismus die sogenannte analytische Methode zu Hülfe *); in den Büchern von Seidenstücker, Ahn, Schifflin, Behnsch, Fölsing (Lehrbuch der englischen Sprache, erster Theil), Callin (Erster Kursus des englischen Elementarbuches) u. s. w. muß ein größeres oder geringeres Quantum von Grammatismus der sogenannten analytischen Methode zu Hülfe kommen.

Was auch diesen Vermittelungs- und Mengungsversuchen fehlt, ergiebt sich für den denkenden Leser theils aus dem, was oben über Grammatisten und Interlinearisten gesagt wurde, theils aus dem, was nunmehr über die genetische Methode zu sagen ist.

II.

Philosophen und Pädagogen würden in ihrem Denken über die Methode viel weiter gekommen sein, als sie sind, wenn sie das Problem mit etwas mehr Methode angegriffen, nicht die Methodologie überhaupt gesucht, sondern die einfache Reflexion gemacht hätten, daß das Wesen derselben — wenn es überhaupt eine Methodologie giebt — nur dann erkannt werden kann, nachdem die Elemente, aus deren Vereinigung der Begriff der Methodologie entsteht, untersucht und erkannt sind. Eine gewissenhafte Analyse führt nun zu dem Ergebniß, daß das Wort Methode zunächst drei ganz verschiedene Bedeutungen hat. Die Methode der wissenschaftlichen Forschung, der Produktion und Kritik der Erkenntniß, ist etwas Anderes, als die Methode der wissenschaftlichen Darstellung, und beide sind wieder etwas Anderes, als die Methode des schulmäßigen, erziehenden Unterrichts.

---

*) Hieher gehört auch die Ruthardt'sche Methode. Sie macht den Versuch, die grammatistische Lehrweise dadurch zu stützen und zu stärken, daß eine stoffliche Grundlage — die loci memoriales — hinzugefügt und dieses analytische Element durch Memoriren und immerwährendes Zurückkommen auf dasselbe, wie Jacotot es gelehrt, mit dem grammatischen Unterricht in die engste Verbindung gesetzt wird.

Geht man die einzelnen Wissenschaften durch und erhebt sich von den Kunstgriffen der Untersuchung, welche jede in Anwendung bringt, zum Begriffe der Methode der wissenschaftlichen Forschung, so entsteht uns eine Wissenschaft, welche einen Theil der Encyklopädie bildet und Organik des Wissens oder auch Kunstlehre des Erkennens genannt werden kann. Sie zerfällt in einen speziellen, einen vergleichenden und einen allgemeinen Theil. Die spezielle Kunstlehre des Erkennens zerfällt wieder in so viele Theile, als es Erkenntnißweisen giebt, also in eine Kunstlehre der Philologie, der Philomathie (Empirie, Historie) und der Philosophie. Die vergleichende vergleicht, wie der Name besagt, die Verfahrungsweisen dieser verschiedenen Kunstlehren miteinander, worauf dann die allgemeine Organik des Wissens, indem sie von den Eigenthümlichkeiten der besonderen Erkenntnißkrisen absieht, die höchsten methodologischen Begriffe untersucht, welche einerseits Produktion und Kritik, andererseits Analysis, Synthesis und Genesis sind. So lange man diesen allerdings etwas umständlichen und mühsamen Weg nicht gehen und streng methodisch über Methode denken will, sondern es vorzieht, mit Ueberspringung aller Mittelglieder sich ohne Weiteres an die Untersuchung der höchsten methodologischen Begriffe zu wagen, so lange werden alle diese Denkabenteuer unserer Philosophen und Pädagogen zu nichts Brauchbarem führen und wird Methode, namentlich für die meisten Lehrer, nichts als ein gelehrter Name sein.

Die Lehre von der Methode der wissenschaftlichen Darstellung gehört in die Logik.

Die Lehre von der Methode des erziehenden Unterrichts gehört in die Pädagogik, und zwar in denjenigen Theil derselben, der Didaktik genannt wird. Wie aber die Pädagogik überhaupt keine reine und ursprüngliche, sondern eine angewandte und abgeleitete Wissenschaft ist, so soll auch Niemand glauben, die Lehre von der Unterrichtsmethode könne von Jemanden bearbeitet oder auch nur vollkommen gefaßt werden, der die genannten beiden anderen Methodologieen nicht kennt.

Es ist natürlich nicht die Aufgabe dieses Artikels, von der Unterrichtsmethode überhaupt zu reden (was in anderen Abschnitten dieses Buches geschehen ist); dagegen müssen wir uns erlauben, bevor wir die genetische Methode des Unterrichts in fremden Sprachen darlegen, eine kurze Bemerkung über den Unterschied zu machen, der zwischen der Methode der wissenschaftlichen Forschung und Darstellung einerseits und der Methode des erziehenden Unterrichts andererseits stattfindet und stattfinden muß.

Der wissenschaftliche Forscher und Darsteller hat offenbar einen anderen Zweck und bei der Mittheilung ein anderes Publikum, als der erziehende Lehrer, so daß analytische, oder synthetische, oder genetische Methode bei dem Einen etwas Anderes sein wird und sein muß, als beim Anderen — gerade wie eine Schulgrammatik etwas Anderes ist,

als eine Grammatik von Grimm, Bopp oder Becker. Allerdings soll man die Dinge nicht willkürlich benennen, z. B. da nicht von Analysis oder Synthesis reden, wo, wie bei unserem gewöhnlichen Geographie-Unterricht, lediglich beschrieben und erzählt wird. Dagegen ist es für eine Unterrichtsmethode, um analytisch, oder synthetisch, oder genetisch heißen zu dürfen, durchaus nicht nöthig, daß sie alle Momente der ähnlich benannten wissenschaftlichen Methode in sich trage: eine Tagelöhner-Haushaltung unterscheidet sich sehr von einer fürstlichen Haushaltung, aber eine Haushaltung ist sie darum doch. Wenn also einige ehrenwerthe Kritiker die von dem Verfasser dieses Artikels gelehrte und geübte Unterrichtsmethode zwar zweckmäßig gefunden, aber an dem Beinamen „genetisch" Anstoß genommen haben, so muß ich darauf erwiedern, daß die hier in Rede stehende Unterrichtsmethode zu der gleichbenannten wissenschaftlichen Methode genau dasselbe Verhältniß hat, welches zwischen dem erziehenden Unterricht und der Wissenschaft stattfinden soll; daß die genetische Unterrichtsmethode der genetischen Methode der Wissenschaft Alles entlehnt hat, was der erziehende Unterricht, ohne seinen Charakter aufzugeben, sich von derselben aneignen kann. *) Uebrigens ist bekanntlich jeder Name einseitig, da ein solcher immer nur Ein Merkmal der Sache nennen kann, die deren vielleicht zwanzig hat, und in sofern ist es richtig, daß das Wesen der genetischen Unterrichtsmethode durch das gewählte Beiwort keinesweges erschöpft ist. Es ist wenigstens das Bestreben gewesen, alle die Eigenschaften in ihr zu einem Ganzen zu verbinden, welche im schulmäßigen und erziehenden Unterricht beisammen sein müssen, wenn derselbe die gewünschten Früchte tragen und nicht nur seinen nächsten Zweck, Erzeugung von Einsicht durch Uebung im philologischen, philomathischen und philosophischen Erkennen, sondern auch seinen Endzweck, Richtung des Willens auf das Schöne, Gute und Heilige, erreichen will.

Wir hätten demnach A. diejenigen Grundsätze der genetischen Methode des Unterrichts in fremden Sprachen darzulegen, welche aus der Natur des erziehenden Unterrichts überhaupt folgen; B. diejenigen Grundsätze, welche sie von der analytischen und synthetischen unterscheiden und zur genetischen machen; endlich C. ein paar Proben der Ausführung zu geben.

---

*) Allem Streite darüber ließe sich ausweichen, wenn man etwa sagte: die Mager'sche Methode. Das kann ich aber nicht zugeben. Einmal bin ich mir nicht bewußt, etwas ganz und gar Neues erfunden zu haben: ich habe bloß einige Gedanken, die man vor mir nicht ordentlich untersucht hatte, zusammengebracht und daraus entwickelt, was darin lag; dann aber scheint mir die genetische Methode doch zu gut zu sein, um sie durch ein von einem Nomen proprium abgeleitetes Adjektiv in die Klasse der sogenannten neuen Methoden zu werfen, die heute kommen und morgen gehen.

A. Einige Grundsätze des Sprachunterrichts, die schon aus der Forderung an den Unterricht, ein Erziehungsmittel zu sein, folgen.

Hier können wir nur ganz fragmentarisch sein. Soll der schulmäßige Unterricht zugleich erziehen, soll er einen Gedankenkreis erzeugen, in welchem ein richtiger Wille wurzeln kann, so muß einerseits ein sehr großer Theil der Vorstellungen, die er mittheilt, die Theilnahme zu erwecken geeignet sein, er muß den Menschen und die Menschheit, ihr Denken und Fühlen und Wollen, ihre Lust und ihren Schmerz und ihre Schicksale zum Gegenstande, mit anderen Worten: die ethischen oder menschlichen Unterrichtsfächer (Sprache, Literatur, Geschichte, schöne Kunst u. s. w.) müssen über die mathematisch-naturwissenschaftlichen *) ein kleines Uebergewicht haben; — andererseits müssen sämmtliche Vorstellungen, welche der Unterricht erzeugt, richtig verbunden werden und artikulirte Massen bilden. Soll der schulmäßige und erziehende Unterricht dann ferner den jugendlichen Geist in den verschiedenen Erkenntnißkrisen üben, so muß er auf materielle Vollständigkeit, die übrigens nicht einmal von dem schulmäßig-wissenschaftlichen, dem Universitätsunterrichte, erreicht werden kann (die Herren Grimm, Ritter, Joh. Müller werden in ihren Kollegien über deutsche Grammatik, Geographie und Physiologie ihre vielbändigen Handbücher sehr stark in's Enge ziehen müssen), ganz und gar verzichten und sich auf die Elemente und deren Verbindung zu einem Schulsystem beschränken: wollte man in den Erziehungsschulen die verschiedenen Wissenschaften, die zur Geistesbildung der Schüler benutzt werden, in ihrer ganzen Länge und Breite lehren, so würde man

*) Das heißt aber nicht, wie die wunderlichen Leute meinen, die sich in Deutschland Humanisten nennen, der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht könne im Schulunterricht ganz fehlen oder doch Stümperei bleiben, wie es in den meisten Gymnasien leider der Fall ist. Nach meiner scholastischen Theorie sollen die Gymnasien die höheren Erziehungsschulen ersten Ranges, die Bürger- oder Realgymnasien die höheren Erziehungsschulen zweiten Ranges sein; bedenkt man aber, daß die Gymnasien, wie sie dermalen meist noch sind, ihre Zöglinge fast nur in der philologischen und ein wenig in der historischen Erkenntnißkrise ausbilden — obendrein in der philologischen nur mangelhaft, weil der Unterricht in den neueren Sprachen theils fehlt, theils ungenügend ist —, während die Uebung in der philosophischen Erkenntnißkrise durchgängig sehr dürftig bleibt, wie denn überhaupt der Sarkasmus des Plotinus auf Longinus (*φιλόλογος μὲν ὁ Λογγῖνος, φιλόσοφος δε μηδαμῶς*) noch jetzt auf die meisten sogenannten Philologen paßt, und die Uebung in der empirischen Erkenntnißkrise, die für künftige Aerzte, Naturforscher, Kameralisten so nöthig wie das tägliche Brod ist, so zu sagen ganz und gar fehlt: so muß man gestehen, daß die Bürger- oder Realgymnasien, wo sie nicht in den Händen von sogenannten Realisten sind, die verschiedenen Zwecke des erziehenden Unterrichts viel besser erreichen, als die Gymnasien in ihrer gegenwärtigen Verfassung und bei dem in ihnen herrschenden Unterrichtsbetriebe. Wann wird man endlich einmal aus unseren Gymnasien wirkliche höhere Erziehungsschulen ersten Ranges machen?

den Geist der Schüler erdrücken — man darf zwar nicht zu dünn, darf aber noch weniger zu dicht säen; — da der erziehende Unterricht aber sich an die Jugend wendet, die durch den Unterricht erst in einer Reihe von Jahren, während welcher die Kraft wächst, heraufgezogen werden soll und vorläufig den Forderungen noch nicht gewachsen ist, welche die Wissenschaften an das männliche Denkvermögen machen: so muß er ebenfalls darauf verzichten, die Wissenschaften nach ihrer ganzen Tiefe lehren zu wollen; er muß im Philosophiren, namentlich in der theoretischen Spekulation, ein weises Maaß halten, damit der jugendliche Geist nicht überreizt und ausgedörrt werde. Weil aber des Stoffes, den der erziehende Unterricht zu seinen Zwecken benutzt und verarbeitet, viel und um so mehr ist, je höhere Forderungen das Leben an die Schule stellt, in welcher der Unterricht stattfindet: so muß jede Hülfe, welche, ohne die wesentlichen Zwecke des Unterrichts zu gefährden und seine Erfolge und Wirkungen zu verkürzen, dem Schüler das Lernen erleichtern kann, aufgesucht und klug gebraucht, eben so muß den verschiedenen Unterrichtsgegenständen eine solche Folge gegeben und es müssen so viele Verbindungen zwischen denselben gestiftet werden, daß immer eins dem andern die Wege bahnt, immer eins auf das andere Licht wirft, immer eins das andere unterstützt. An diese allgemeinen Regeln des erziehenden Unterrichts (die übrigens auf Vollständigkeit keinen Anspruch machen) mußte erinnert werden, um dem Leser die Prüfung folgender allgemeinen Regeln des Unterrichts in fremden Sprachen (die ebenfalls nicht erschöpfend sind) zu erleichtern.

1. Der Unterricht in einer fremden Sprache darf erst dann beginnen, wenn der Schüler (oder die Schülerin) das Kindesalter hinter sich hat, die Denkkraft so weit erstarkt ist, daß Beobachtung, Vergleichung und Ueberlegung möglich ist, und die Muttersprache sich im Geiste so weit befestigt hat, daß die Denk- und Sprachentwickelung durch das nunmehrige Hinzukommen einer neuen Sprache nicht mehr gestört und gehemmt und in Verwirrung gebracht wird. *) Es kommt auf die Art des ersten Unterrichts, auf die Atmosphäre, die in der Familie herrscht, endlich auf die langsamere oder rasche leibliche und geistige Entwickelung des Schülers an, ob dieser Zeitpunkt erst mit etwa zehn Jahren oder schon ein bis anderthalb Jahre früher eintritt. Jedenfalls hat aber der analytische Theil des Elementarunterrichts (die sogenannten Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen) dem Unterricht in der fremden Sprache dadurch die Wege zu bahnen, daß er, neben Anderem, auch die leichtesten

*) Die erste Bearbeitung dieses Artikels vom Jahr 1837 machte auf den Schaden aufmerksam, den das Erlernen einer zweiten Sprache im Kindesalter zur Folge hat. Ich habe seitdem wieder ein trauriges Exempel erlebt. Ein Knabe, den ich im Jahr 1844 als ein äußerst begabtes dreijähriges Kind kennen lernte, und dem der Vater desselben damals eine Bonne gab, damit er auch französisch lerne, ist jetzt vollständig verdummt.

Begriffe und Distinktionen der vulgären Grammatik den Schülern deutlich und geläufig macht. Die misologisch-romantisch-pietistisch-christlich-germanische Pädagogik, für welche die Jahre 1840 — 1847 die fetten Kühe des Pharao waren, hat zwar ein solches Denken über die Muttersprache, mit Knaben angestellt, als ein gräuliches pädagogisches Laster bezeichnet; da aber ganz achtbare Schulmänner, wie Ratichius, Comenius, F. A. Wolf, und sogar der gute Rollin, dem nur der Muthwille „rationalistische Verstiegenheit" nachsagen könnte, lange vor uns den Lehrern empfohlen haben, dem Unterricht in fremden Sprachen einen elementarischen Unterricht über die Muttersprache vorauszuschicken, so wollen wir es in diesem Stücke vorläufig beim Alten lassen. *) Uebrigens wolle man nicht diese erste Beschäftigung mit grammatischen Begriffen für einen Unterricht in der deutschen Grammatik ansehen; denn dieser hat in der That nur für Diejenigen einen Sinn, welche eine und die andere fremde Sprache mit der Muttersprache vergleichen können. Hat der Schüler im dritten Jahreskurs der höheren Schule (in Quarta) gelernt, daß der Franzose und Engländer die indirekte Rede durch den Indikativ, aber das Präteritum desselben ausdrückt (il me dit qu'il ne pouvait pas venir, he told me he would not come), der Römer durch den Acc. c. Inf., dann ist er auch willig, zu bemerken, daß die deutsche Sprache sich hier eines anderen Mittels bedient: er sagte mir, er könne nicht kommen. Bis dahin kann ein Schüler hunderttausend solcher Konjunktive gehört oder ausgesprochen haben, er hat sie nicht beachtet. Wer das nicht glaubt, der mache bei seiner Frau (wenn sie nicht etwa ein Blaustrumpf ist) oder bei einigen gebildeten Geschäftsmännern die Probe, und er wird sich wundern, wie viel an den Augen und Ohren der Menschen vorübergeht, ohne daß es apperzipirt wird.

2. So wie aber der Unterricht in einer fremden Sprache beginnt, müssen demselben so viele wöchentliche Stunden gewidmet werden, daß die neuen Vorstellungen massenhaft in den Lernenden eindringen, daß sie sich festsetzen, daß sich im Geiste des Lernenden Gewohnheiten bilden können, daß der Schüler von dem belebenden Gefühle durchdrungen wird, er lerne etwas, er komme vorwärts, und zwar schnell. Täglich Eine Stunde ist für den ersten Unterricht in der ersten fremden Sprache das Minimum, acht bis neun dürfte aber auch bei formenreichen Sprachen das Maximum sein. Bei der zweiten, dritten, vierten fremden Sprache kann die Anzahl der im Anfang gegebenen Stunden etwas geringer sein, als sie es bei der ersten sein mußte. Immer aber müssen die ärgsten Schwierigkeiten der ersten fremden Sprache von dem Lernenden über-

*) Damit nehme ich kein Wort von dem zurück, was ich vor vielen Jahren gegen Wurst's Sprachdenklehre und ihren „Feuchten Lehmen", der „weich ist", gesagt habe. Ich wüßte jetzt sogar gegen diese Art des Sprachunterrichts noch ein halbes Dutzend gewichtiger Argumente hervorzubringen, an die ich vor zehn Jahren nicht dachte.

wunden sein, bevor der Unterricht in der zweiten beginnen darf, und in dieser muß wieder ein fester Grund gelegt sein, ehe man eine dritte fremde Sprache angreift. Diese Forderung, auch bei dem Erlernen fremder Sprachen hübsch Eins nach dem Anderen zu thun, ist schon früher von Ratich und Comenius gemacht und in unserer Zeit — namentlich von Rothert, Braubach und dem Verfasser dieses Artikels — nur wieder in Erinnerung gebracht worden. *)

*) An dem meiner Leitung anvertrauten Realgymnasium ist der Sprach- und Literaturunterricht folgendermaßen vertheilt:

	VI	V	IV	III	II	I
Deutsch	6	6	5	5	3	3
Französisch	7	6	6	5	4	3
Englisch	—	—	5	5	4	3
(Latein oder Italienisch	—	—	—	—	4	3)

Das Lateinische, oder statt dessen das Italienische, ist eine Lektion für Freiwillige, und die Zeit und Kraft dafür wird dadurch gewonnen, daß diejenigen Schüler, welche Latein lernen wollen, zwei Jahre in Secunda und zwei in Prima bleiben, diejenigen, welche Italienisch lernen wollen, in einer dieser beiden Klassen zwei Jahre, während die anderen Schüler den Kursus jeder Klasse in einem Jahre absolviren können. Will ein Schüler Lateinisch oder Italienisch lernen, so wird er während seines ersten Jahres in Secunda von 4 — 5 Stunden in verschiedenen Fächern, im zweiten Jahre von 4 — 5 Stunden in einigen anderen Fächern dispensirt, und eben so die zwei Jahre in Prima.

Es ist hier kein Raum, diese Einrichtung zu begründen; wer da weiß, daß von je 100 Schülern eines Realgymnasiums immer nur höchstens 6 — 10 Lateinunterricht begehren, und sie dann nicht verständiger findet, als das neue preußische Projekt der dreiklassigen Untergymnasien, in denen alle Knaben par ordre du mufti Latein lernen müssen, dem kann ich eben nicht helfen.

In Gymnasien macht bekanntlich von Alters her das Lateinische den Anfang, und ich selber habe früher nicht den Muth gehabt, mit dieser Ueberlieferung zu brechen, so daß meine Abhandlung über die genetische Methode (Zürich 1846) noch darauf rechnet, das Lateinische beginnen, dann folge das Französische, dann das Griechische, endlich das Englische. Wie sehr ich nämlich auch von den pädagogischen Vortheilen des Herbart'schen Vorschlages, den höheren Unterricht denjenigen Knaben, welche eine Bildung Nro. 1 erhalten sollen, mit der Lesung der Odyssee zu beginnen, überzeugt war, so schreckte mich doch, ganz abgesehen von dem Bewußtsein, daß die Sache sich bei unseren Gymnasiallehrern ja doch nicht werde durchsetzen lassen, der Umstand zurück, daß die rohe Verbindung von interlinearistischer und grammatistischer Methode, welche Herbart für den ersten Unterricht im Griechischen zu empfehlen scheint und Marr in seiner Anleitung befolgt, den Zwecken des erziehenden Unterrichts auf der einen Seite offenbar eben so großen Abbruch thue, als der Vorschub, den das Anfangen mit der Odyssee der Erziehung leistet, auf der anderen Seite ist. Herbart's Worte: „Das Buch allein hat ein Recht gelesen zu werden, welches jetzt eben interessiren und für die Zukunft neues Interesse bereiten kann. Das Buch aber, welches jedesmal an der Reihe ist, sei es der Sprache nach so schwer es wolle, — alle Schwierigkeiten sind übersteiglich durch Kunst, Geduld und Anstrengung", sprachen ein achtbares Postulat aus, zeigten aber nicht, wie man dasselbe erfüllen könne: sie bauten keine Brücke zum Griechischen. Fortgesetzte Beschäftigung mit dieser Lebensfrage des erziehenden Unterrichts hat mich endlich auf einen Gedanken gebracht, durch dessen Ausführung Herbart's Forderung, den Unterricht in fremden Sprachen in Gymnasien mit der Odyssee zu beginnen, und zugleich meine Forderungen an die Methode des Sprachunterrichts, wie ich glaube, gleichmäßig erfüllt werden können; und nunmehr würde ich, wäre mir statt eines Real-

3. Es ist zwar allerdings richtig, daß wir nicht sprechen würden, wenn wir nicht dächten und unsere Gedanken mittheilen müßten; es ist aber nicht richtig, daß Denken und Sprechen (wie man sich heutzutage oft ausdrückt) Eins, die Gesetze des Denkens zugleich die Gesetze der Sprache und vice versa sind, und somit die Grammatik ein freilich etwas konfuses Abbild der Logik ist. Auch kennt man das Verhältniß der allgemeinen Sprachlehre zu der speziellen Sprachlehre, die Natur und Aufgabe der letzteren nicht, und weiß überhaupt nicht, was man sagt und will, wenn man verlangt, daß die Grammatiken aller Sprachen — ich meine die wissenschaftlichen Grammatiken — nach einem und demselben System disponirt sein sollen, sei es nun das Aristarchi'sche oder das Becker'sche. Eben so gut könnte man von einer Anatomie und Physiologie des Pferdes verlangen, sie solle mit der Anatomie und Physiologie des Wallfisches übereinstimmen. Sobald aber die Grammatik sich nicht als Wissenschaft darstellt, sondern in den Dienst des erziehenden Unterrichtes begiebt, dann muß es erlaubt sein, ja es ist geboten, da, wo mehrere Sprachen nacheinander zu lernen sind, den Grammatiken der verschiedenen Sprachen die möglichste Gleichförmigkeit zu geben. Bis zu sogenannten Parallelgrammatiken braucht man nicht zu gehen, und darf es nicht, wenn den Sprachen nicht Gewalt angethan werden soll: es genügt, wenn die Grammatiken der verschiedenen Sprachen dieselbe Disposition und Terminologie haben, damit der Schüler, wenn er in einem dieser Bücher erst zu Hause ist, eben dadurch auch schon in den anderen orientirt sei. — Diese Forderung der Gleichmäßigkeit des schulmäßigen Sprachunterrichtes ist schon früher von Ratich und Comenius, und neuerdings wieder von Thiersch, G. J. A. Krüger, Hattemer, Steffenhagen und anderen gemacht worden.

4. So lange der Schüler erst Eine fremde Sprache lernt, muß diese grammatisch und onomatisch mit der Muttersprache verglichen werden; kommt die zweite fremde Sprache hinzu, z. B. das Englische zum Fran-

gymnasiums ein achtklassiges Gymnasium ohne Abjektiv anvertraut, in Gottes Namen in Sexta mit dem (homerischen) Griechischen beginnen, erst im dritten Jahreskurs (Quarta) das Lateinische, im fünften (Unter-Secunda) das Französische, und im sechsten (Ober-Secunda) das Englische anfangen lassen.

In den letzten Jahren ist der schon von Franklin gemachte Vorschlag, erst die neueren fremden Sprachen und dann die alten lernen zu lassen, von Rothert, Hauschild und anderen erneuert worden. Was unsere Humanisten dem Vorschlage, erst Englisch, dann Französisch, dann Lateinisch, dann Griechisch zu lehren, entgegen setzen wollen, ist ihre Sache: ich hätte ein paar hundert Gründe dawider aufzubringen. Nur Eine Bemerkung gegen Rothert. Derselbe scheint zu glauben, man wolle mit dem Griechischen anfangen, weil dieses die ältere Sprache sei, und meint, dann müsse ja das Sanskrit vorausgehen. Das ist aber nicht der Grund. Wäre er es, so müßte das Lateinische dem Griechischen vorausgehen, weil das Lateinische, weit entfernt vom Griechischen abzustammen, eine frühere Stufe der Sprachentwickelung darstellt; der wahre Grund ist in Herbart's Pädagogik, S. 33 zu lesen: die ganze römische Literatur hat keinen einzigen Schriftsteller, der nur erträglich taugte, um ins Alterthum einzuführen.

zösischen, oder das Lateinische zum Griechischen, so dehnt sich die Vergleichung auch auf diese aus, und so fort. Dieses grammatische und onomatische Vergleichen mehrerer Sprachen setzt zwar beim Lehrer umfassende und gründliche Kenntnisse der historischen und der vergleichenden Grammatik und Onomatik voraus (denn, wie es in den Wanderjahren heißt: es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als die Schüler allenfalls wissen sollen. Wer andere lehren will, kann wohl oft das beste verschweigen, was er weiß, aber er darf nicht halbwissend sein), geht aber nicht darauf aus, auch den Schüler in der vergleichenden Sprachwissenschaft zu unterrichten, sondern zieht aus derselben (wie aus der allgemeinen) nur so viel herbei, als zum Verständnisse der speziellen Sprachlehre nöthig oder auch nützlich und geeignet ist, die Praxis — das Verstehen einerseits und das Schreiben und Sprechen andererseits — zu unterstützen. Da bis jetzt nur sehr wenige Sprachlehrer sich auf das schulmäßige Sprachvergleichen verstehen, so sollte hier mehr über diesen Gegenstand gesagt werden: man kann aber in einem kurzen Artikel einen so weitschichtigen Gegenstand, wie der Unterricht in fremden Sprachen ist, nicht erschöpfen.

5. In der vorigen Nummer ist in Betreff des Vergleichens gesagt worden, daß dasselbe der Praxis, dem philologischen Zwecke des Unterrichtes dienen müsse. Dies gilt allgemein. Alles grammatische und onomatische und literarische Wissen, das ein bloßes Wissen bleiben müßte und nicht Praxis werden kann, ist vom schulmäßigen Sprachunterricht auszuschließen: für die philomathische und philosophische Bildung bleibt auch bei dieser Beschränkung noch immer Stoff genug. Eben so wichtig ist es aber, die Schüler in keinem Augenblicke ihrer Schulzeit mehr wissen zu lassen als sie auch ausüben können, und umgekehrt dafür zu sorgen, daß dem Können das entsprechende Wissen stets zur Seite gehe oder doch auf dem Fuße folge.

6. Da repetitio mater studiorum, das gewöhnliche Repetiren aber für Lehrer und Schüler gleich lästig ist, so muß das Wiederholen durch die Oekonomie des Lehrganges gesetzt und dem fortschreitenden Unterricht immanent sein.

7. Das Wiederholen muß für einen Theil des Unterrichtes bis zum Memoriren gesteigert werden. (Ebenso Comenius und Ruthardt.) Dagegen „darf das Auswendiglernen nirgends das erste sein“ (Herbart), oder, wie Comenius sagt: „Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat.“

8. Das Auswendiggelernte muß endlich benutzt werden, es dient dem Verstehen, indem es dem Schüler den Instinkt der Analogie und damit den Schlüssel zum Verständnisse des noch nicht Vorgekommenen giebt; es dient der phonetischen, onomatischen und grammatischen Einsicht, indem es die Hauptthatsachen enthält, aus denen die Theorie gewonnen wurde; es dient der Technik, dem Schreiben und Sprechen, indem es Vorbilder

enthält. — Näheres über die Kunst, das Auswendiggelernte im Sprachunterrichte zu benutzen, findet man bei Ruthardt.

9. Die zuletzt genannte Maxime leitet zu einer anderen über, mit der wir hier den Beschluß machen wollen, daß nämlich der schulmäßige Sprachunterricht, den die meisten Schulen nicht einmal zu mechanisiren verstehen, organisirt werden muß, daß die verschiedenen Momente desselben eine organisirte Totalität darstellen müssen, in welcher jedes Zweck und wechselseitig auch Mittel ist.

Da wir in diesem Artikel nur vom Sprachunterrichte reden, und vom Literaturunterrichte nur insoweit, als derselbe als Lektüre in unteren und mittleren Klassen so zu sagen einen Theil des Sprachunterrichtes bildet: so sind als Momente des Sprachunterrichtes zu unterscheiden:

A. die Lektüre, und zwar
   a. die Lektüre zusammenhängender Texte,
   b. die Lektüre der planmäßig ausgewählten und geordneten Sätze, welche den methodischen Kursus des Verstehens bilden;

B. die Sprachlehre, deren Theile Phonetik, Onomatik und Grammatik sind;

C. die Technik, der methodisch geordnete Kursus der Schreib- und Sprechübungen.

Der scholastische Schlendrian weiß dem Sprachunterrichte nicht einmal die Eigenschaften einer Maschine zu geben — in einer Maschine beziehen sich die verschiedenen Theile aufeinander, der eine ist für den anderen, der zweite für einen dritten Mittel, und in ihrer Gesammtheit bringen sie den beabsichtigten Zweck hervor —: bei einer grammatischen Regel hält er sich an die Beispiele, die in der Grammatik stehen; bei der Erklärung einer Vokabel an die Belege, welche das Lexikon hat, die Lektüre und die Technik gehen jedes seinen eigenen Weg und führen ihren eigenen Haushalt — nichts greift ineinander. Man macht diesem scholastischen Schlendrian ein unverdientes Kompliment, wenn man ihm, wie es zuweilen geschieht, Mechanismus vorwirft.

Der mechanisirte Sprachunterricht steht höher. Die Sprachunterrichtsmaschine läßt sich aber auf verschiedene Art bauen, am vortheilhaftesten wohl ist, daß die Lektüre der Strom ist, der das grammatische und onomatische Räderwerk in eine Bewegung setzt, deren Resultat die Technik ist.

Soll der Sprachunterricht aber die vollkommenste Gestalt haben, deren er fähig ist, so muß er zum Organismus werden. Jedes seiner Glieder muß sowohl Zweck als Mittel sein, einmal herrscht es und die anderen dienen ihm, dann dient es wieder den anderen Gliedern. Der philomathische und philosophische Zweck des Unterrichtes verbietet, die Sprachlehre lediglich als ein Mittel für den philologischen Zweck (das Verstehen und Reden) zu betrachten; der philologische Zweck verbietet, das Sprachenlernen lediglich als ein Mittel für philomathische und philosophische Bil-

dung, oder gar lediglich als ein Mittel für das wesenlose Phantom zu betrachten und zu benutzen, welches unsere denkschwachen rationalistischen Humanisten „formelle Bildung“ zu nennen belieben.

B. Was die genetische Methode zur genetischen macht.

Schon oben ist bemerkt worden, daß Unterrichtsmethode etwas anderes ist als Methode der wissenschaftlichen Forschung oder Darstellung. Es fehlt hier der Raum, um das, was Analysis, Synthesis und Genesis als wissenschaftliche Methoden sind, darzulegen und den Unterschied anzugeben, der zwischen ihnen und den gleichnamigen Unterrichtsmethoden besteht; dagegen mag, bevor die eigenthümlichen Grundsätze der genetischen Methode des Sprachunterrichtes vorgelegt werden, in der Kürze auf die Aehnlichkeiten wie auf die Unterschiede, welche zwischen ihr einerseits und der analytischen und der synthetischen Unterrichtsmethode andererseits bestehen, hingewiesen werden. Wie die genetische Methode der Wissenschaft nicht etwa in dem Sinne neben der analytischen und synthetischen ein drittes ist, in welchem das Zebra neben Pferd und Esel die dritte Spezies im Genus Equus vorstellt, sie vielmehr — wenn man das Bild erlaubt — dem heiligen Geiste zu vergleichen ist, der vom Vater und Sohne zugleich ausgeht: also ist auch die genetische Methode des Unterrichtes, gleichwie aus Quecksilber und Schwefel durch Sublimation Zinnober entsteht, ein durch die Kraft des Gedankens entstandenes Produkt aus Analysis und Synthesis.

Die genetische Unterrichtsmethode hat mit der analytischen das Ausgehen von dem durch die Erfahrung Gegebenen, und das Verwandeln der Anschauung durch Vergleichung, Ueberlegung und Abstraktion in den entsprechenden Begriff gemein. Und da die interlinearistischen Sprachlehrer wohl von Anschauungen ausgehen, dieselben aber nicht kunstmäßig zu verarbeiten wissen, so haben wir ihre Methode oben nur die sogenannte analytische nennen können.

Von der analytischen Unterrichtsmethode unterscheidet sich die genetische dadurch, daß jene von keinem System weiß und zu keinem kommt, sondern irgend eine Thatsache aus der Masse des Gegebenen heraushebt und ihre Kräfte an der Erklärung derselben versucht. Die Jacotot'sche Analyse fängt mit dem ersten Satze des Telemach, die Hamilton'sche mit dem ersten Satze des Ev. Johannis, die Robertson'sche mit dem ersten Satze (We are told that Sultan Mahmod etc.) einer Erzählung an, und geht vom ersten Satze zum zweiten, vom zweiten zum dritten fort, wie der Text es mit sich bringt. Die genetische Methode setzt dagegen voraus, daß der Lehrer als solcher zuerst für sich analysirt und sich dadurch in den Stand gesetzt habe, die Thatsachen, welche der Schüler

beim Unterricht analysiren soll, so zu ordnen, daß dieses Analysiren mit dem Anfang anfängt, daß die Analysen eine synthetische Folge bilden, daß der Analyse die Synthesis immanent ist. Sprachunterricht nach genetischer Methode würde z. B. den angeführten Robertson'schen Satz We are told erst dann auftreten lassen, nachdem viele andere Analysen vorausgegangen und aus diesen die Prinzipien gewonnen wären, welche zum Verständnisse dieses Satzes verhelfen.

Mit der synthetischen Unterrichtsmethode hat die genetische das gemein, was sie von der analytischen unterscheidet: während die Analyse, indem sie das Gewebe des Gegebenen aufzulösen und aus den gegebenen Thatsachen als ihren Erkenntnißprinzipien die denselben zum Grunde liegenden Realprinzipien, die Anfänge des Seins und Geschehens, zu gewinnen trachtet, eben deßhalb aber nur Vorarbeiten für den späteren Aufbau des Systems liefert, versuchen Synthesis *) und Genesis, das Wirkliche aus den Realprinzipien zusammenzusetzen.

Während aber die synthetische Methode die Analyse, durch welche ihre Realprinzipien gewonnen wurden, nachdem dieselben einmal gewonnen sind, von sich stößt und eben dadurch völlig unbrauchbar für den Unterricht wird: nimmt die genetische Methode die Analyse in sich auf, und daraus entsteht der kapitale Unterschied zwischen beiden, daß für einen nach synthetischer Methode unterrichteten Schüler die Prinzipien der Wissenschaft gleichsam vom Himmel fallen und eine wahre und befriedigende Einsicht in dieselben auch dann noch unmöglich bleibt, wenn der Lehrer hintendrein einen künstlichen Beweis derselben nach Euklid's oder Spinoza's oder Wolf's Weise giebt; während einem nach genetischer Methode unterrichteten Schüler die Prinzipien vor den Augen entstehen und eben dadurch verständlich und begreiflich werden.

Nach diesen Vorbemerkungen, denen wir noch beifügen, daß der ganze Sprach- und Literaturunterricht auf sechs- bis achtklassigen höheren Erziehungsschulen der Länge nach in drei, den unteren, mittleren und oberen Klassen entsprechende Stufen zerfällt, werden die folgenden Gesetze der genetischen Methode des Sprachunterrichts (der dritten Stufe fällt der Literaturunterricht mit den noch nöthigen Ergänzungen des Sprachunterrichts zu) hoffentlich ohne weitläufige Erläuterung und Begründung klar sein.

Für die untere (propädeutische, elementarische) Stufe.

1. Die Anschauung der fremden Sprache muß Ausgangspunkt und Grundlage des Unterrichtes in derselben sein. (Ganz so alle Analytiker:

*) Es giebt eine bloß logische Analysis und Synthesis, und eine reale. Der Zusammenhang ergiebt, daß hier die letztere gemeint ist.

Jacotot, Hamilton, Robertson u. s. w.; nicht minder Ratich, Comenius, Pestalozzi u. v. a.)

2. Die Gesammtanschauung der fremden Sprache kann, da dieselbe ein sehr Komplizirtes ist und aus vielen tausend Wörtern und Wortverbindungen, aus vielen hundert Wort- und Satzformen besteht, nicht auf einmal, sondern nur durch mehrjährige Arbeit und zwar so erworben werden, daß solches Einzelne der Anschauung dargeboten wird, was übersehen und zugleich für sich verstanden werden kann. Dieses Uebersichtliche und für sich Verständliche ist im Anfange weder ein Text noch ein Wort, wohl aber ein Satz.

3. Aber nicht jeder Satz kann vom Schüler ohne weiteres verstanden und analysirt werden; soll dies möglich sein, so müssen die dem Schüler dargebotenen sprachlichen Anschauungen — die Sätze — in einer planmäßigen und zwar in einer genetischen Reihenfolge vor ihn treten.

Das Ideal dieser Planmäßigkeit ist

a. in onomatischer Beziehung:
   α. daß jedes abgeleitete oder zusammengesetzte Wort erst auftrete, nachdem das Stammwort dagewesen ist;
   β. daß jedes Wort erst dann in seiner zweiten, dritten, vierten u. s. w. Bedeutung auftrete, nachdem es in seiner ersten, ursprünglichen Bedeutung dagewesen ist.

b. in grammatischer Beziehung:
   α. daß keine Wort- oder Satzform auftrete, die erst später ererklärt wird;
   β. daß das Verständniß jeder Wort- und Satzform da, wo sie zuerst auftritt, durch das frühere vorbereitet sei und durch sie wieder das Verständniß des zunächst folgenden vorbereitet werde. Diese Forderung ist nur dadurch zu erfüllen, daß die Reihenfolge der der Anschauung dargebotenen Sätze eine syntaktische ist, daß die Sammlung der ausgewählten Sätze gleichsam eine vierstimmige Musik darstellt, worin
      die Entwickelung des Satzes die erste Stimme,
      die Wort- und Satz-Formenlehre die zweite,
      die Onomatik die dritte,
      die Phonetik die vierte Stimme
   vorstellen.

Wer eine solche Komposition versucht, wird finden, daß sie schwer und da und dort ein Fehler kaum zu vermeiden ist; will man nun aber noch neben der Harmonie auch eine gute Melodie hervorbringen, mit anderen Worten, will man zugleich nicht otiosas sententias, sondern inhaltsvolle Sätze geben, die entweder irgend eine wissenswerthe Thatsache aus dem Natur- oder Weltlauf, oder eine Sitten- oder Klugheitsregel aussprechen: dann steigert sich die Schwierigkeit dermaßen, daß kaum durchzukommen ist.

4. Wie bei allen Geschäften, muß man auch beim Sprachunterrichte wissen, was man will und kann. Wollten wir auf der ersten Stufe des Sprachunterrichtes den Schüler mit allen Wörtern und Phrasen, in allen ihren Bedeutungen, mit allen Wort- und Satzformen, in allen ihren Funktionen, bekannt machen, so könnten wir es in der dieser Stufe eingeräumten Zeit nicht, wir könnten es bei den noch schwachen Kräften des zehn bis zwölfjährigen Schülers nicht. Wir wollen es aber auch nicht, weil es nebenbei unnöthig ist, da der ersten Stufe eine zweite, und dieser eine dritte, und dieser das Leben folgt. Der Unterricht unserer ersten Stufe ist zwar nicht in dem Sinne ein Stückwerk, wie der erste Unterricht des Grammatisten (die Flexionslehre) es ist; er ist es aber in einem anderen: wir wollen den Schüler nur mit einem Theile des Wort- und Phrasenvorrathes und der Wort- und Satzformen der fremden Sprache bekannt machen, und zwar mit demjenigen Theile, der für den philologischen und philomathischen Zweck des Unterrichtes der nöthigste ist. Der Schüler soll ein leichtes Buch (im Griechischen z. B. die Odyssee) verstehen, er soll nicht zu verwickelte Sätze bilden, er soll die wichtigsten Wörter der Sprache gebrauchen lernen. Das soll er, damit er einerseits etwas lesen und eigene Gedanken ausdrücken könne; er soll es aber auch, damit der Unterricht der zweiten Stufe eine breite Grundlage habe, damit der Stoff vorhanden sei, woraus der phonetische, onomatische und grammatische Spiritus destillirt werden soll. (Mein französisches Sprachbuch fehlt gegen diese Regel, weil es des grammatischen und onomatischen Stoffes mehr aufgenommen hat, als auf der ersten Unterrichtsstufe nöthig und nützlich ist.)

5. Die vorige Regel lehrte, daß der Elementarunterricht sich in der Zahl der grammatischen und onomatischen Anschauungen, die er dem Schüler vorführt, beschränken muß; ein anderes ist es mit der Zahl der Exemplare Einer und derselben Anschauung. Auch hier kann man zu viel thun, und vielleicht ist das in meinem Französischen Sprachbuche wieder der Fall, wenn dieses z. B. 6½ Seiten Beispielsätze über die Orts- und Zeitbestimmung (Seite 179 — 185 der fünften Auflage), 5 Seiten Beispielsätze über die Bestimmung der Art und Weise (Seite 186 — 191) bringt, und so in anderen Fällen: dagegen steht fest, daß man für jeden Punkt, den der Schüler merken soll, gleichviel ob derselbe ein Wort oder eine Wort- oder Satzform ist, so viele Anschauungen (Sätze) geben muß, daß das Onomatische oder Grammatische, was den Sätzen abgewonnen werden soll, sich dem Geiste des Schülers stark einprägen kann. Sollen die grammatischen und onomatischen Begriffe starke Bäume werden, so müssen sie ihre Wurzeln tief einsenken können. Auch ist das durch die Oekonomie des Lehrganges gesetzte Repetiren, das oben verlangt wurde, nur dadurch möglich, daß die Beispielsätze reichlich gegeben werden. Endlich kommt dazu, daß Schüler in diesem Alter eben so sehr durch Gewöhnung als durch Ueberlegung lernen müssen.

6. Die der Anschauung des Schülers dargebotenen, planmäßig geordneten Sätze würden, wenn der Zweck auch dieses ersten Unterrichtes ein rein philologischer und nicht zugleich ein philomathischer wäre, zur Lösung der halben philologischen Aufgabe genügen, indem sie einen Kursus des Verstehens bilden. Was hier planmäßig heißt, soll unten dargelegt werden. Hier mag aber beiläufig bemerkt werden, daß eine Sammlung von Sätzen, wie sie in den Seidenstücker'schen Elementarbüchern und deren zahlreichen Nachahmungen von Ahn und anderen enthalten sind, keinen solchen Kursus des Verstehens bilden, weil ihrer Anordnung entweder gar kein Plan oder doch ein unbrauchbarer Plan zu Grunde liegt. Herr Hauschild, der sich vom Grammatismus ab- und der Seidenstücker-Ahn'schen Methode zugewendet hat, nennt dieselbe zwar die „kalkulirende"; mir stellt sie sich als eine übel berechnete dar. Und wollte man den Schüler beim Schreiben rein an die Nachahmung dessen verweisen, was er gelesen, wie es Jacotot, Robertson und andere Analytiker thun, so könnten Sätze in der Muttersprache, die den gelesenen Sätzen der fremden Sprache genau nachgebildet oder nur leichte Variationen derselben wären, ebenfalls für einen Kursus der Technik gelten. Wie nöthig es nun aber auch ist, daß der Schüler durch den Sprachunterricht der Sprache mächtig werde, so ist es doch eben so nöthig, daß er es auf die rechte Art werde. Es werden also bei jeder Lektion die gegebenen Beispielsätze, in denen ein gewisses Quantum onomatischen Materials in Thätigkeit und zwar in bestimmten grammatischen Formen gezeigt wird, analysirt, indem von dem zufälligen Inhalte der Sätze abgesehen und nur auf das in ihnen zur Erscheinung kommende Phonetische, Onomatische und Grammatische reflektirt und die so gewonnene Einsicht festgehalten wird. Dieses Theoretische tritt nun in die Mitte zwischen das Verstehen und das Schreiben (und Sprechen) und bewirkt, daß die nun — als dritter Theil jeder Lektion — folgende Uebung in der Technik nicht nur ein bloßes Nachahmen des Gelesenen, sondern ein seiner Gründe sich bewußtes Thun werde. Und wie sehr auch das philologische Moment des Unterrichtes — das Verstehen und Schreiben — auf dieser ersten Stufe das erste und wichtigste ist, so darf doch das philomathische daneben nicht vernachlässigt werden.

7. Eine rein dogmatische oder akroamatische Lehrform, bei welcher der Schüler sich wesentlich rezeptiv verhalten muß, ist sogar im wissenschaftlichen (akademischen) schulmäßigen Unterricht ein Unsinn, und sollte beim erziehenden schulmäßigen Unterrichte nie und nirgends vorkommen; eine rein heuristische oder erotematische Lehrform ist aber nicht minder ein Unding, und es wäre lächerlich, ein Verfahren heuristisch zu nennen, bei welchem der Lehrer dem Schüler so viel mitzutheilen hat, wie es beim Unterricht in einer fremden Sprache der Fall ist. Darauf aber muß gehalten werden, daß der Schüler möglichst produktiv sei und ihm nichts gesagt werde, was er selber finden kann.

8. Der Kursus des Verstehens ist aber ein doppelter: ein methodischer, in welchem die sprachlichen Thatsachen, die auf der ersten Stufe gelernt werden sollen, planmäßig geordnet sind, und ein unmethodischer in einer Sammlung zusammenhängender Texte, mit deren Lesung fünf bis sechs Monate nach dem Anfange des Unterrichtes begonnen werden kann.

Beim Gebrauche des Lesebuches verfällt die genetische Methode offenbar in einen Fehler, den sie an den Interlinearisten gerügt hat: sie verlangte einen lückenlosen Lehrgang, sie verbot alles Antizipiren, und bei der Lektüre läßt es sich nun einmal nicht vermeiden, daß im sechsten Monate Wörter oder Formen auftreten, die in dem methodischen Lehrgange vielleicht erst im achten oder zehnten an die Reihe und zur Erklärung kommen.

Wie groß der Vortheil für die Uebung im Verstehen nun auch sein mag, wenn der Lesung der ad hoc ausgewählten isolirten Sätze die Lesung zusammenhängender Texte nebenhergeht und zu Hülfe kommt: so ist doch das unvermittelte Erklären dem Geiste der genetischen Methode so zuwider, daß ein Genetiker, der nicht erziehenden Sprachunterricht, sondern einen solchen zu geben hat, bei dem das schnelle und gründliche Erlernen der fremden Sprache der einzige Zweck ist, die Lesung zusammenhängender Texte bis nach Beendigung des methodischen Elementarunterrichtes aufschieben würde. Wir dürfen das nicht, weil uns der Unterricht ein Mittel der Erziehung und die Lektüre ihres Inhaltes wegen unentbehrlich ist. Erwägt man aber, daß dem Schüler des Genetikers, wenn die Lektüre zusammenhängender Stücke beginnt, wenigstens diejenigen grammatischen Formen, die am nackten Satze gelernt werden können, dazu ein Theil der grammatischen und einige Hundert onomatischer Wörter bekannt sind, und daß ihm folglich in dem Gewebe des vorliegenden Lesestückes — namentlich, wenn man für den Anfang leichte Sachen wählt — schon manche Punkte durchsichtig und nur einzelne Stellen dunkel sind, und daß sich die Anzahl dieser dunklen Stellen von Tag zu Tage vermindert: erwägt man dieses, so giebt man hoffentlich zu, daß der Uebelstand, welcher durch die Aufnahme zusammenhängender Lektüre in den Unterricht der ersten Stufe entsteht, weil er mit jedem Tage kleiner wird und mit der Zeit ganz verschwindet, leicht zu ertragen ist.

9. Versteht der Lehrer sich auf das Unterrichten, so prägen sich die Vokabeln und Phrasen einerseits, die Wort- und Satzformen andererseits, die in den Beispielsätzen vorkommen, den Schülern so tief ein, daß es eines absichtlichen Memorirens derselben nicht bedarf. (Bei sehr schwachen Schülern ist es freilich nöthig.) Das Memoriren hat sich also auf solche Sätze des methodisch geordneten Stoffes, die auch durch ihren Inhalt behaltenswerth sind, und auf eine unbestimmbare Anzahl von zusammenhängenden Texten zu beschränken. Wie das Memorirte zu benutzen ist, das wolle man von Ruthardt lernen.

Für die mittlere Stufe.

Es braucht wohl kaum gesagt zu werden, daß der Sprachunterricht mit den mittleren Klassen nicht ganz und gar abschließen und der Unterricht in den oberen Klassen lediglich Literaturunterricht werden kann; vielmehr ist in den oberen Klassen, abgesehen von den fortgesetzten Schreib- und Sprechübungen, auch noch viel Phonetisches, Onomatisches und Grammatisches, und in den mittleren Klassen ist schon viel Literarisches zu lernen. — Hier soll nur vom Sprachunterricht der zweiten Stufe die Rede sein.

1. Während der Elementarkurs die zum Verstehen und Schreiben nöthigsten Wörter und Formen auswählte und einübte, strebt der Unterricht jetzt nach derjenigen Vollständigkeit, welche im erziehenden Unterrichte überhaupt zu erreichen ist.

2. Während es im Elementarkursus ein Fehler gewesen wäre, das zu sondern, was die Sprache vereinigt, dürfen wir jetzt, wo ein guter Theil der Sprache gelernt ist, die Spracherscheinungen, um sie besser zu übersehen, wissenschaftlich sondern, wir dürfen einen besonderen Unterricht in der Phonetik, in der Onomatik, in der Grammatik geben, wir dürfen in der Grammatik wieder die Mittel des Sprechens, die Funktionen dieser Mittel, und den Satzbau unterscheiden; denn alle diese Eintheilungen sind jetzt dem Schüler deutlich zu machen und, was mehr ist, er sieht ihren Nutzen ein.

3. Was nun die Methode betrifft, so unterscheidet dieselbe auch hier sich wesentlich von der synthetischen und grammatistischen, sie unterscheidet sich aber eben so wesentlich von der im Elementarkurs befolgten, ohne daß sie doch aufhörte genetisch zu sein. Sie stellt eigentlich das zweite Stadium der genetischen Methode dar. Während es im ersten darum zu thun war, den Schüler mit einer planmäßig ausgewählten und geordneten Masse von Thatsachen bekannt zu machen, und, von dem Besonderen zum Allgemeinen aufsteigend, jeder Gattung von Thatsachen das in ihnen herrschende Gesetz abzugewinnen, kommt es jetzt darauf an, diese vorläufige Bekanntschaft mit den Sprachgesetzen zu einer (relativ) gründlichen und vollständigen zu machen und von dieser Höhe aus wieder zu den Thatsachen hinabzusteigen und dieselben den erkannten Gesetzen zu subsumiren. Und weil diesem zweiten Unterricht ein erster vorausgegangen ist, so kann nun die Lehrform in viel höherem Grade heuristisch sein, als sie es im Elementarkursus sein durfte. Ein paar Beispiele zur Verdeutlichung. Im Elementarkurs gab es eine Anzahl von Lektionen, in denen der Konjunktiv vorkam. Es genügte hier, wenn der Schüler einerseits die Konjunktivformen bilden lernte und wenn er andererseits die Hauptfälle merkte, in denen die betreffende Sprache vom Konjunktiv Ge-

brauch macht. Im zweiten Unterrichte erhält der Schüler, wenn der Unterricht bei den Funktionen der Modi angelangt ist, den Auftrag, eine Anzahl von Sätzen, in denen die drei Modi vorkommen, aus einigen ihm bezeichneten Lesestücken zu sammeln, ebenfalls einige Sätze mit Indikativen, Imperativen und Konjunktiven zu bilden. In der Grammatikstunde nun, wo diese Sätze mitgebracht worden sind, geht der Lehrer von demjenigen aus, was die Schüler aus dem Elementarkursus schon wissen; er benutzt dann die mitgebrachten Sätze, indem er nöthigenfalls neue dazu giebt, um die Schüler dahin zu bringen, daß sie nicht nur für jede Funktion jedes Modus eine scharfe Formel auffinden, sondern auch die Modi untereinander vergleichen und so die allgemeine Definition jedes Modus und des Modus überhaupt aussprechen. Bei diesem Geschäfte beschränkt man sich zunächst auf die Betrachtung Einer fremden Sprache. Ist aber bereits von einer zweiten fremden Sprache der Elementarkurs ganz oder doch großentheils absolvirt, so zieht man darauf diese zweite zur Vergleichung, und dann hat man, die Muttersprache mit eingerechnet, dreierlei zu vergleichen und diese Vergleichung, dieses Zusehen, wie drei Sprachen zur Erreichung desselben Zweckes verschiedene Mittel anwenden, oder wie sie dasselbe Mittel zu verschiedenen Zwecken benutzen, erweckt in den Schülern nicht nur eine große Freude an der Beschäftigung mit der Grammatik, es steigert auch die Einsicht und die Fertigkeit im Schreiben ganz bedeutend, so daß so unterrichtete Schüler Dinge leisten, von denen sich unsere Gymnasien mit ihrer grammatistischen Methode nichts träumen lassen. — Gehen wir zum Unterricht in der Onomatik über, so genügte es im Elementarunterrichte, wenn der Schüler, kam ihm das Wort rapporter vor, dasselbe auf apporter und dieses auf porter zurückführen konnte; wenn er, kam ein Wort in einer abgeleiteten Bedeutung vor, die schon da gewesene ursprüngliche Bedeutung anzugeben wußte. Im zweiten Unterrichte werden die Forderungen größer: der Schüler muß, so oft es verlangt wird, die ganze Familie eines Wortes angeben (z. B. bei dem Worte spirituel: esprit, spiritueux, aspirer, aspiration, conspirer etc., expirer etc., inspirer, respirer, soupirer, transpirer etc.) und die erste Bedeutung eines jeden; er muß die sämmtlichen Bedeutungen eines Wortes angeben (z. B. von mettre); er muß ein deutsches und ein französisches (englisches, lateinisches u. s. w.) Wort, die sich theilweise decken, aufeinander legen und zusehen, wie weit sie sich decken und wie weit nicht; er muß die Bedeutung der Vor- und Nachsylben festzustellen suchen, und was der onomatischen Uebungen mehr sind. — Daß bei solchem Unterrichte auch die Schreibübungen besser von statten gehen, als wenn die Schüler beinahe bei jedem Worte ihr deutsch-lateinisches oder deutsch-französisches Lexikon aufschlagen müssen, davon wird sich jeder Lehrer überzeugen, der es bei gehörigen Sprachkenntnissen und gehöriger Geschicklichkeit einmal mit der genetischen Methode versucht. Da aber diesem Artikel eigentlich nur obliegt, über den schulmäßigen und

erziehenden **Elementarunterricht** in fremden Sprachen nach genetischer Methode zu berichten, auch die unten folgende Probe der Ausführung nur den Unterricht der ersten Stufe darlegt: so brechen wir hier ab.

C. Probe der Ausführung.

Wie schon bemerkt, soll dieser Artikel nur über die erste Unterrichtsstufe Auskunft geben: wir sagen also nichts über den Unterricht der zweiten Stufe; wir beschränken uns noch weiter, indem wir nur den Elementarunterricht in der **ersten** fremden Sprache, die gelernt wird, darstellen und den Elementarunterricht in der zweiten, dritten, vierten fremden Sprache übergehen; und da die deutschen Realgymnasien meistens mit dem Französischen beginnen (woran sie recht thun *), die Gymnasien aber mit dem Lateinischen: so mag es genügen, den zweijährigen Lehrgang des französischen Elementarunterrichtes und das erste Jahr des Lehrganges des lateinischen Elementarunterrichtes hier darzulegen.

1. Zweijähriger Lehrgang des französischen Elementarunterrichts.

Lektion 1 giebt nackte Sätze, deren Prädikate sämmtlich Verben der sogenannten ersten Konjugation sind und in allen Person- und in beiden Zahlformen des Präsens stehen; die Subjekte sind zunächst die Grundpronomen, dann einige Substantive, letztere nur im Singular.

Was Satz und Satzgefüge, Verb, Infinitiv, Partizip, Präsens u. s. w. heißen will, dem Schüler zu sagen, ist Sache des deutschen Unterrichts; hier hat der Schüler bloß die in dieser Lektion vorkommenden Verben und Substantiven, daneben die Subjektsform der Grundpronomen nebst den ihnen entsprechenden Verbalendungen (nous — . . . ons), so wie das zunächst Nöthige über Stamm, Charakter, Hiatus und Elision zu lernen.

Lektion 2 giebt nackte Sätze, deren Prädikate sämmtlich Verben der sogenannten vierten Konjugation sind und wieder im Präsens stehen; Subjekte wie oben.

Neben den vorkommenden Wörtern (die sich übrigens bei gehöriger Behandlung ohne expresses Memoriren dem Gedächtniß einprägen) hat der Schüler hier, da die Endungen des Plurals dieselben wie bei der

*) Ich rede hier von denjenigen Schulen, in welchen das Italienische nur von wenigen Schülern gelernt wird. Wo alle Schüler Italienisch lernen, sollte man es dem Französischen vorausgehen lassen.

ersten Konjugation sind, nur die Endungen des Singulars (s, s, t) und die Fälle, wo das t abfällt (il romp-t, il vend), zu lernen.

Indem wir aber hier Verben haben, die sich von denen der ersten Lektion unterscheiden, erfährt der Schüler, daß man die Verben, die im Infinitiv er zeigen, Verben der ersten, die Verben mit der Infinitivendung re dagegen Verben der vierten Konjugation nennt. Fügt man noch die Notiz bei, daß neun Zehntel aller französischen Verben der ersten Konjugation angehören, so ist zugleich der Name und der Grund klar, warum man mit ihr angefangen hat. Es läßt sich im Bürger-Gymnasium nicht wohl begreiflich machen, warum man die vierte Konjugation gleich auf die erste folgen läßt; dagegen versäume man nicht, zu bemerken, daß nur wenige Verben der vierten angehören.

Lektion 3 giebt nackte Sätze, deren Prädikate sämmtlich Verben der sogenannten zweiten Konjugation und zwar der größeren Abtheilung (finir) dieser zweiten Konjugation sind und wieder im Präsens stehen; Subjekte — Grundpronomen und Substantive im Singular — wie oben, nur haben einige Substantive statt des Artikels mon und ma.

Da vorausgesetzt ist, daß die Schüler nicht Lateinisch lernen, so kann der Lehrer hier nicht die Wahrheit sagen, nämlich daß diese Verben, von lateinischen Inchoativformen auf -scere gebildet, ihren Charakter ss vor Konsonanten abfallen lassen und nur vor Vokalen wieder aufnehmen (palesco, je pâliss-s, je pâli-s; palescismus, nous pâliss-ons); es wird also i als Charakter angenommen und bemerkt, daß die Endungen dieser Verben gleich denen der vierten Konjugation sind. Da nun aber vor den vokalisch anlautenden Endungen Hiatus entsteht, so wird das ss als Einschiebung betrachtet.

Lektion 4 bringt in ihren Sätzen Verben aus der kleineren Abtheilung der zweiten Konjugation (dormir, sentir etc.); Subjekte wie oben.

Beim Plural dieser Verben, die wir, im Gegensatze zu dem größeren Haufen der (ss) einschiebenden, die abwerfenden nennen, zeigt sich nun, daß sie dem drohenden Hiatus durch Abwerfung des Charakters (sentir-r, nous sent-ons) entgehen; beim Singular wird bemerkt, daß der Grund, warum auch hier der Charakter abfalle, erst einige Lektionen später gesagt werden könne; dagegen wird das Ausfallen der vor dem ausfallenden Kennlaute stehenden Konsonanten m, t, v (je dor-s) erklärt.

Und somit hätten wir nun Verben mit dem Infinitiv er, andere mit dem Infinitiv re, und wieder andere mit dem Charakter i und dem Infinitiv r, welche letztere die sogenannte zweite Konjugation bilden.

Lektion 5 bringt in ihren Sätzen die bisherigen Subjekte (so daß die Grundpronomen hier schon geläufig sind), und Prädikate der ersten, vierten und zweiten Konjugation, nur ist etwas mehr als die Hälfte der Sätze negativ: ne — pas, ne — point, ne — rien, ne — plus, ne — jamais.

Hier wird nun klar, daß die bisherigen Sätze positiv standen, der Schüler lernt, daß man positiv und negativ reden kann, so wie die Stellung und Bedeutung der Negationspartikeln.

Wenn jemand fragt, warum der Lehrgang die Negation schon hier auftreten läßt und nicht etwa ein zweites Tempus, so antworte ich, daß 1) dadurch ein großes Mittel gewonnen ist, den Beispiel- und Uebungssätzen mehr Mannigfaltigkeit zu geben, und 2) die Stellung der Negation ja für alle Imperfekta dieselbe ist, also nichts verhindert, sie schon hier zu bringen und einzuüben.

Lektion 6 bringt wieder Sätze mit den obigen Subjekten und mit Prädikaten der ersten, vierten und zweiten Konjugation, und zwar positive und negative; nur stehen die meisten Sätze interrogativ.

Hier wird nun klar, daß die bisherigen Sätze affirmativ standen, daß man also nicht nur behaupten, sondern auch fragen, und daß Frage wie Behauptung positiv und negativ stehen kann.

Hier lernt der Schüler nun 1) die Fragewörter, 2) die Stellung der Wörter bei der Frage, 3) die Veränderungen am Verb (j'entre, entré-je).

Die Gründe, warum die Frage schon hier auftritt, sind dieselben, wie Lektion 5 bei der Negation.

Lektion 7 bringt Sätze mit Verben der ersten, vierten und zweiten Konjugation, die meist im Imperativ stehen.

Hier wird klar, daß die bisherigen Sätze im Indikativ standen, daß man also nicht nur ein Gewußtes, sondern auch ein Gewolltes aussprechen kann, und zwar beides positiv und negativ.

Die Gründe, warum der Imperativ schon hier auftritt, sind dieselben, wie Lektion 5 und 6 bei der Negation und der Frage; dazu kommt noch, daß der Imperativ vom Präsens abgeleitet wird.

Hier tritt die erste Rekapitulation sowohl der vorgekommenen Wort- als Satzformen ein.

Obschon wir erst von Lektion 42 an auf das Objekt, so wie erst von Lektion 35 an auf das Attribut reflektiren, so hindert uns doch Nichts, um den Sätzen mehr Inhalt und Mannigfaltigkeit geben zu können, schon von jetzt an solche Objekte und Attribute und Adverbiale einzumischen, welche keinerlei grammatische Schwierigkeiten machen, wie z. B. in Lektion 7: aime Dieu, honore le Roi, etc.

Lektion 8 bringt nun ein neues Tempus, die Sätze stehen im Futurum, und zwar so, daß Sätze beginnen, deren Prädikat der vierten Konjugation angehört (je descend-rai), dann Verben der zweiten (je fini-rai; je parti-rai) folgen, und endlich Verben der ersten (je parl-e-rai) schließen.

Hier wird klar, daß die bisherigen indikativischen Sätze im Präsens standen, daß man also nicht nur Gegenwärtiges, sondern auch Zukünftiges aussprechen kann.

Bei der vierten und zweiten Konjugation macht die Bildung des Futurs keine Schwierigkeit, man hängt die Endung rai ohne Weiteres an den Charakter (weiß man, daß bei den Verben, die nach finir gehen, der wahre Charakter ss ist, so ändert das nichts, weil dieses ss vor einem Konsonanten quieszirt und darum nicht geschrieben wird, ganz wie man auch statt conduis-re, plais-re, conduire und plaire schreibt); da aber die Schüler nicht Latein lernen, man ihnen also nicht zeigen kann, wie der Kennlaut a der ersten lateinischen Konjugation im Französischen bald bleibt — z. B. tu aima-s —, bald é — z. B. ils aimé-rent —, bald Schewa wird — ama-s, tu aime-s —, man also genöthigt ist, in parler, tu parles etc. das e vor der Endung r und s als mit zur Endung gehörend anzusehen: so muß man das Schewa im Futurum der ersten für eine dem Wohllaut zu Liebe gewählte Einschiebung (j'aim-e-rai) ausgeben, womit denn zugleich die poetische Form j'avoû-rai für avouerai begreiflich wird.

Lektion 9 bringt Verben der drei Konjugationen im Präsens und im Futurum, die also hier fortgeübt werden. Als neu tritt der gewöhnliche Plural der Substantive auf, nebst einigen Pronomen, über die, so wie über den Spiritus Lenis (le hanneton) und die Elision (l'homme) Belehrung gegeben wird.

Lektion 10 bringt ein neues Tempus (je parti-s hier etc.) und zwar gehören die Prädikate 1) dem abwerfenden Haufen der zweiten Konjugation, 2) dem einschiebenden Haufen (nous finî-mes) derselben Konjugation, 3) der vierten Konjugation (nous vend-î-mes), 4) der ersten Konjugation (nous aim-â-mes; richtig wäre: nous aimâ-mes) an.

Hier wird klar, daß es also neben Präsens und Futurum ein Präteritum giebt.

Die Bildung des Präteriti für die drei Konjugationen macht keine Schwierigkeit. Die Endungen sind s, s, t, ^mes, ^tes, rent. Es handelt sich darum, dieselben an den Stamm zu bringen. Bei der zweiten macht dies keine Schwierigkeit, und hier erfährt der Schüler nun auch den in Lektion 4 verschwiegenen Grund, warum das Präsens, anstatt je parti-s, je par-s heißt, wie er ebenfalls merkt, daß bei den einschiebenden Verben dieser Konjugation das Präsens und das Präteritum sich nur im Plural, nicht aber im Singular formell unterscheiden. Bei der vierten Konjugation sagen wir dem Schüler, er müsse i einschieben (je vend-i-s). Bei der ersten muß, da wir uns auf das Lateinische nicht stützen dürfen, der lateinische Charakter a als Bindelaut gelten, der aber wechselt: tu aim-a-s, nous aim-â-mes, vous aim-â-tes geht regelmäßig; aber j'aim-ai hat kein s, il aim-a hat kein t *), und in ils aim-é-rent ist das a zu é geworden — lauter Dinge, die sich im ge-

*) Aber in aima-t-il kommt es wieder.

lehrten Gymnasium streng erklären lassen, im Bürger-Gymnasium aber gerade so gelernt werden müssen, wie auch die Franzosen sie lernen.

Lektion 11 bringt wieder Sätze, die Vergangenes bezeichnen; Lektion 10 hieß es il vend-i-t; hier il vend-ait, u. s. f.

Hier macht der Schüler die Erfahrung, daß in unserem: „Ich verkaufte" zwei wesentlich verschiedene Vorstellungen stecken, welche die französische Sprache, hierin vollkommener als die unserige, unterschieden und durch eigene Formen kenntlich gemacht hat. Der Schüler lernt an den Beispielen, daß die in Lektion 10 vorgekommene Form historisches Präteritum (im gelehrten Gymnasium Aorist) heißen, während die neue Form deskriptives Präteritum genannt werden kann. Jene erzählt, berichtet Einmal Geschehenes, hat es mit dem Zeitpunkte zu thun; diese beschreibt, berichtet oft, wiederholt Geschehenes, giebt Dauerndes an. Die Sätze in beiden Lektionen sind so zahlreich, daß sie hinreichen, um den für deutsche Knaben neuen Unterschied bis auf einen gewissen Grad einzuprägen.

Die Form macht keinerlei Schwierigkeit. Bei je parl-ais, tu vend-ais versteht sie sich ganz von selbst; die abwerfenden Verben der zweiten werfen hier das i ab, weil sonst Hiatus entstünde, also je part-ais; die einschiebenden brauchen das ss aus demselben Grunde, also je finiss-ais.

Lektion 12 bringt Sätze wie j'ai commencé ma tâche, je n'ai pas dormi, tu as vendu ton cheval etc.

Indem der Schüler die Bildung dieser neuen Form aus j'ai und dem Partizip kennen lernt, wird ihm klar, daß man ein Geschehen nicht nur als Präsens, Präteritum und Futurum, sondern auch als eben jetzt vollendet aussprechen kann. Die hier auftretende actio perfecta zeigt ihm also, daß sämmtliche bisher vorgekommenen Prädikate in der actio imperfecta standen, wir es also bisher mit 1) Praesens Imperf., 2) Praet. Imperf., a) hist., b) descr., 3) Fut. Imperf. zu thun hatten.

Da wir zur Bildung der Perfekta ein Partizip gebrauchen, so wird hier über beide Partizipien der ersten, vierten und zweiten Konjugation Auskunft gegeben, und j'ai — ils ont gelernt.

Lektion 13 bringt Sätze wie je suis tombé, partie, nous sommes grands etc.

Hier sieht der Schüler, daß einige Verben das Präsens Perfektum nicht mit dem Präsens von avoir, sondern mit je suis bilden, so wie daß das Partizipium im letzteren Falle nach weiblichen Subjekten feminisirt und nach pluralischen pluralisirt werden muß. In einigen Sätzen ist das Prädikativ nicht Partizip, sondern Adjektiv; der Schüler sieht, daß die prädikativen Adjektive ganz wie die Partizipien movirt werden, was beides im Deutschen nicht mehr geschieht.

Lektion 14 bringt Sätze wie j'étais tombé (e), j'avais sonné deux fois, j'avais déjà déjeuné quand mon cousin entra, tu n'avais pas encore commencé quand je finissais déjà, etc.

Hier wird dem Schüler klar, daß ein Geschehen auch in der Vergangenheit vollendet sein konnte, wobei ihm gesagt wird, daß die vorliegende Form das Perfektum nicht des historischen, sondern des deskriptiven Präteritums ist. — Nebenbei werden hier alle bisher vorgekommenen Pronomen zusammengestellt.

Um die vorliegende Verbalform zu bilden, braucht der Schüler nur zu wissen, daß er av und et als Stamm anzusehen und diesen die Endungen ais — aient zu geben hat.

Einige der Beispielsätze sind ganz leichte Satzgefüge; der Schüler hat nun zu beachten, ob das Prädikat des Nebensatzes durch das historische Präteritum (z. B. als er hörte, quand il entendit) oder durch das deskriptive (z. B. wenn, d. h. so oft als er hörte, quand il entendait) auszudrücken ist. Der letzte Satz z. B. von C heißt hier: Als Franz dieses Wort hörte, flossen seine Thränen.

Lektion 15 bringt Sätze wie j'eus à peine dîné que le maître entra; — dès que nous eûmes battu l'ennemi, le secours arriva, c'était trop tard; — dès que je fus sorti, mon ami arriva, etc.

Bei der gewöhnlichen Einrichtung des französischen Unterrichts gelangt man erst nach Jahren zu dem Inhalte der vierzehnten und fünfzehnten Lektion, und sehr viele Lehrer werden nicht begreifen, wie man schon hier, nachdem der Unterricht noch keinen Monat dauert, so schwere Sachen könne behandeln und einüben wollen. Was soll man darauf erwiedern? Zunächst dieses, daß der Unterschied des Perf. Prät. Hist. von dem Perf. Prät. Deskr. für das Französische etwas so Fundamentales und Durchgreifendes ist, daß man ihn eben in Gottes Namen in den ersten Wochen schon lernen muß, so gut man beim Rechnen lernen muß, daß die Ziffern der zweiten Kolonne nicht Einer, sondern Zehner angeben. Dann aber ist es gar nicht wahr, daß es so gar schwer sei, zehnjährigen Knaben den Unterschied von j'eus dîné und j'avais dîné etc. verständlich und geläufig zu machen, wenn nur der Lehrer sein Handwerk versteht. Ich habe nie mehr als drei Stunden auf die Lektion 15 verwendet und am Ende der dritten jedesmal die Befriedigung gehabt, daß die Schüler, mit Ausnahme der ganz Schwachen, wenn ich ihnen deutsch sagte: Kaum hattest du geklingelt, als der Bediente hereintrat; — So wie wir geantwortet hatten, war der Lehrer zufrieden; — Seitdem Joseph antwortete, war der Lehrer stets zufrieden; — Nachdem ihr euere Arbeiten geendigt hattet, gingt ihr aus; — Wenn ihr euere Arbeiten geendigt hattet, gingt ihr aus, u. s. w. — die Sätze richtig in's Französische übersetzten. Den ganz Schwachen muß man mit äußerlichen Kennzeichen zu Hülfe kommen, mit à peine, dès que, etc.

Hier erhalten die Schüler nun das zweite Perf. Prät.; die Bildung ist leicht, eu und fu ist Stamm, dem die Endungen des histor. Prät. Imperf. angeschoben werden.

Lektion 16 bringt Sätze, in denen das Prädikat im Futurum Perf. steht und zwar mit j'aurai und je serai.

Die Form dieses Perfekts ist leicht, au und se ist Stamm, dem die Futur-Endungen rai etc. angeschoben werden.

Hier tritt die zweite Rekapitulation ein, die an Lektion 7 anknüpft. Dort ergab sich 1) positive und negative Rede; 2) zwei Modi: Indikativ und Imperativ; 3) für den Indikativ die affirmative, interrogative und exklamative Satzform. *) Hier kommt hinzu: 4) das Tempus, welches Präsens, Präteritum (in zwei Formen), Futurum ist; 5) die actio imperfecta und actio perfecta für jedes Tempus.

Eben so, wie die bisher gewonnenen syntaktischen Punkte, werden die formellen rekapitulirt.

Der Einwurf, daß bei einem so mathematischen Lehrgange, wie der vorliegende ist, die Beispielsätze zu dürftig bleiben müßten, um Interesse erregen zu können, wird sich wohl von hier an nicht mehr hören lassen. Man zähle die Elemente, über die wir schon hier verfügen, die formellen und die syntaktischen, kombinire sie und sehe zu, welche Mannigfaltigkeit wir den Sätzen schon geben können.

Lektion 17 bringt Sätze wie je vais à Paris, — je vais travailler, — je viens de Berlin; — je viens de jouer; — je venais de Cologne; — je venais d'arriver; — ce monsieur doit beaucoup; — mon père doit arriver bientôt, etc.

Zunächst sind hier die unregelmäßigen Formen il va und ils vont, je viens, ils viennent, je dois etc. zu lernen; die regelmäßigen Formen nous allons, j'allais, nous venons, je venais, nous devons, je devais etc. verstehen sich von selber. Die Schüler finden es in der Ordnung, daß sie so gewöhnliche Wörter, wie gehen, kommen und müssen, nicht früh genug lernen können.

Die Sätze zeigen ihnen dann, daß diese Verben einen doppelten Gebrauch haben (im gelehrten Gymnasium redet man von der conjugatio periphrastica).

Hier findet sich dann, daß es neben actio imperfecta und perfecta noch ein Drittes giebt, das Eben im Begriffe sein, und daß ich jetzt im Begriffe sein kann (je vais parler) oder in der Vergangenheit im Begriffe sein konnte (j'allais partir); ferner, daß die Franzosen unser So eben durch je viens de und je venais de, und das fest erwartete Zukünftige durch doit ausdrücken.

Hier wird nun die bei der vorigen Lektion gemachte Rekapitulation wiederholt und dadurch ergänzt, daß die Schüler jetzt die sämmtlichen bis jetzt gelernten Weisen, Zeitverhältnisse zu bezeichnen, aufzählen.

Lektion 18 bringt Sätze, in denen die Verba avoir und être nicht

*) Von der Exklamation im Konjunktiv später.

als Hülfsverben, sondern in ihrer ursprünglichen Bedeutung auftreten. Auch kommen hier Zahlwörter zum Vorschein.

Hier werden also die acht Tempora des Indikativs beider Verben zusammengestellt. Der Unterschied der Bedeutung von j'eus ich bekam und j'avais ich hatte schon, so wie von je fus ich wurde und j'étais ich war, wird ebenfalls hier deutlich.

Ein= für allemal mag hier bemerkt werden, daß sowohl die französischen Sätze (A) als die deutschen (C) und eben so die Sätze, welche der Lehrer, um das Gelernte noch besser einzuüben oder um die Schüler zu prüfen, selbst bildet, nur zum Theil sich darauf beschränken dürfen, den gerade in Rede stehenden Punkt zu enthalten; zum größeren Theile müssen sie so gewählt sein, daß alle früher behandelten Punkte durch sie fortwährend wiederholt und fortgeübt werden.

Lektion 19 beginnt mit einigen Sätzen wie si je commençais, si j'entendais, und dann folgen Sätze wie je fini-rais, j'entend-rais, je récompens-e-rais ce garçon, si je le retrouvais; je se-rais encore malade sans mon médecin; j'au-rais envie de sortir, mais je n'ai pas encore terminé ma tâche, etc.

Die syntaktische Belehrung über diese neue Form wird auf die folgende Lektion verschoben, so daß hier nur die Form für die drei Konjugationen gelernt und nebenbei der Unterschied der deutschen und französischen Sprache bei si und Wenn gemerkt wird.

Lektion 20 bringt Sätze wie j'aurais grondé mon fils si je l'avais rencontré, — vous seriez bien content si vous retrouviez votre livre, etc.

Da j'au-rais und je se-rais schon in Lektion 19 vorgekommen sind, so ist an der neuen Form fast Nichts zu lernen und die Aufmerksamkeit kann sich ausschließlich dem Syntaktischen zuwenden.

Hier wird nun klar, daß wir es bisher mit Wirklichem zu thun hatten, während wir hier in das Gebiet dessen kommen, was zur Wirklichkeit in irgend einem Gegensatze steht. Der Indikativ spricht ein Wirkliches als Gewußtes aus — Karl arbeitet —; die interrogative Satzform dient, wenn der Sprechende noch nicht weiß — Arbeitet Karl? —; der Imperativ spricht etwas aus, was der Sprechende verwirklicht sehen will — Arbeite! —; dem Indikativ und Imperativ steht nun der Gegensatz zum Wirklichen gegenüber.

Daß es dieser Gegensätze mehrere giebt, die zusammengenommen den Konjunktiv machen, geht uns hier noch nichts an; wir führen vorläufig dem Schüler denjenigen vor, der formell und syntaktisch am leichtesten aufzufassen ist, den sogenannten Konditionalis. Daß hier ein Gegensatz zum Wirklichen vorliegt, entgeht dem Schüler nicht: il vendrait, also er verkauft vor der Hand nicht. Eben so bemerkt der Schüler leicht, daß je vend-rais dem Präsens und Futurum, j'aurais vendu den beiden Präterita des Indikativs entspricht.

Hier wird die in Lektion 16 vorgenommene und Lektion 17 vervollständigte Rekapitulation wiederholt und in der Art ergänzt, daß den beiden Modi der dritte beigefügt wird, wobei den Schülern zu sagen ist, daß sie hier nur Eine Form des Konjunktivs vor sich haben und die anderen später auftreten. Ehe man weiter geht, muß man die beiden Tempora des Konditionalis in der affirmativen, interrogativen und exklamativen Satzform, positiv und negativ, wacker einüben.

Bisher hat das Syntaktische dem Formellen das Gleichgewicht gehalten und das Verb stand im Vordergrunde. Wenn wir nun Umschau halten, so haben wir die Konjugation der sogenannten regelmäßigen Verben der ersten, vierten und zweiten Konjugation mit Ausnahme des Subjunktivs absolvirt, wenn wir noch einiges Formelle, das bei gewissen Verben zu beachten ist, nachholen, was in den nächsten beiden Lektionen geschieht; Pronomen sind von der ersten Lektion an vorgekommen, Numeralia auch seit einiger Zeit; jetzt können wir beide Wortarten etwas genauer betrachten.

Lektion 21 bringt in seinen Sätzen die wichtigsten Verben von der Art, wie appeler, cacheter, geler, mener, crever, acheter, lever, celer, céder; — annoncer, manger, die formelle Schwierigkeiten machen.

In Lektion 22 kommen Verben wie essayer, nettoyer, appuyer etc. zur Anwendung.

Hier wird nun das Wie und Warum des Laut- und Tonwechsels in diesen Verben deutlich gemacht und die Sache eingeübt. Die einzige reelle Schwierigkeit besteht darin, daß die Schüler gedächtnißmäßig lernen müssen, daß jeter z. B. verdoppelt, acheter dagegen accentuirt. Ich habe im Vokabular (Seite 204) dadurch zu helfen gesucht, daß ich in einer Note angegeben, daß die Verben bis zu der Note das l oder t verdoppeln. Da vom Hiatus und den Mitteln, ihm zu entgehen, schon oft die Rede war, so liegt der Grund, warum bei Stämmen wie essai vor vokalisch anlautenden Endungen das Jota eingeschoben wird (j'essai-e, nous essai-j-ons = essayons), auf offener Hand.

Man begreift, daß ich mich darauf beschränken muß, das syntaktische und formelle Element des Lehrgangs anzugeben, daß es aber zu weit führen würde, sollte auch über das onomatische Element des Lehrgangs bei jeder Lektion Auskunft gegeben werden. Damit der Leser diese Seite der Sache, da sie eben so wichtig ist als die beiden anderen, nicht aus den Augen verliere, werde ich von Zeit zu Zeit daran erinnern. Ich mache darum bei dieser Gelegenheit auf einige Wörter in der 21sten Lektion aufmerksam.

Wir finden appeler, en appeler, rappeler; — atteler, un attelage; — botteler, la botte, des bottes; — chanceler; — épeler; — étinceler, une étincelle, allumer; — ficeler, la ficelle; — cacheter, décacheter; — crocheter, les crochets; — la poussière, épousseter; — jeter, le jet, rejeter, repousser; — acheter, racheter (maison, faute); — geler,

dégeler; — peler, la peau; — mener, amener, apporter; — achever; — crever, un crève-coeur; — lever, se lever, le lever, élever, un élève, relever, se relever, enlever, etc. etc.

Man sieht, es ist die grammatische Regel, die zunächst diese Wörter zusammengebracht hat. Geht man nun aber die Sätze durch, liest man z. B.: Qui commence le mieux ne fait rien s'il n'achève, — c'est un tableau achevé, — voilà un scélerat achevé, — cette perte l'achèvera, c'est-à-dire, elle complète sa ruine (in Lektion 52 Seite 153 kommt achever in mehreren Bedeutungen wieder vor), — la défaite de Waterloo a achevé Napoléon, — les médecins l'ont achevé, oder: Il a été mon élève, — le vent s'élève (diese beiden Beispiele zeigen schon, daß das Gesetz nicht nur, wie man in den grammaires liest, für die Verben gilt, sondern für alle Wörter der Sprache), — Il s'éleva une querelle, — Le temps renverse tout ce qu'il élève, — il ne s'en relèvera pas, — les grandes occupations élèvent l'âme, — nous élevons nos enfants, — le vent enlève la poussière, — le général a enlevé la ville, — on vient d'enlever une jeune demoiselle: so sieht man, daß in ihnen noch anderes als die eben in Rede stehende grammatische Regel zu lernen ist.

Lektion 23 bringt Sätze, in denen der Gebrauch mehrerer Pronomen klar wird, und Lektion 24 übt die Numeralia ein.

Vor Lektion 25 finden wir die Ueberschrift: B. Prädikat ist Adjektiv (und Partizip). Indem wir die Lektion 25 beginnen und der Schüler hier Sätze liest wie: Soyez juste-s, mes enfants, — ces livres vous seront superflu-s, — les jours sont bien court-s pour ceux qui aiment à travailler, — sa conduite, dans cette occasion, était bien laid-e, — l'eau est chaud-e, Monsieur, l'apporterai-je? les têtes froid-e-s mènent les têtes chaud-e-s etc., machen wir ihn nicht nur auf diese Ueberschrift, sondern auch auf die früher übersehene Ueberschrift bei der ersten Lektion aufmerksam, wo es heißt: A. Prädikat ist Verb. Läßt man ihn nun noch vorgreifend einen Blick auf Lektion 30 werfen, die mit dem Satze beginnt: Simonide était peintre et philosophe, und die Ueberschrift führt: C. Prädikat ist Substantiv (Pronomen, Numerale und Infinitiv): so zeigt sich, daß das Prädikat des Satzes in drei Gestalten auftreten kann.

Lektion 25 giebt in seinen Sätzen Beispiele der Motion der Adjektive; Lektion 26 fährt darin fort, giebt aber hauptsächlich Beispiele der Gradation, wobei natürlich auch gelernt wird, wann man plus — que und wann plus — de zu sagen hat, wie auch hier vorläufig auf den Konjunktiv aufmerksam gemacht wird, von dem, seitdem die Verben, welche vor vokalisch anlautenden Endungen das Jota einschieben (j'essai-e, nous essai-j-ons, essayons), da gewesen, schon einige Beispiele (que je soi-s, que nous soyons, que nous ayons) gegeben worden sind; — Lektion 24 setzt die Motion der Adjektive fort und bringt

die sogenannten Unregelmäßigkeiten, hat es aber hauptsächlich mit einigen sogenannten Pronomina indefinita (die Provocabula), die zum Theil schon durch längeren Gebrauch bekannt, zu thun: nul, aucun, personne, rien, chacun, chaque, tout, letzteres in seinen verschiedenen Bedeutungen; — Lektion 28 giebt Beispiele der sogenannten unregelmäßigen Motion (bel, beau, belle, mou, molle, etc.), handelt dabei von dem Gesetze der Wortbildung, daß l nach einem Vokal und vor einem Konsonanten gern verschwindet, wobei sich der Vokal verdickt (alter, autre), knüpft daran die Pluralbildung der Wörter, wie cheval etc., und die Formen des Artikels, wie aux, au, du, und giebt endlich Beispiele über die Reste lateinischer Gradation (meilleur, pire etc.); — Lektion 29 giebt dann Beispiele zu noch einigen sogenannten unbestimmten Pronomen: tel, quelque, quelconque, quiconque, certain etc.

Nun wird das Prädikat Substantiv, Pronomen, Numerale, Infinitiv; die Beispiele in Lektion 30 lehren die Motion der Substantive und geben die nöthigste Belehrung über das Genus; — in Lektion 31 finden wir den Infinitiv als Subjekt und Prädikat, wir finden das prädikative le und lernen, wann le bleibt und wann man la oder les sagen muß; wir finden Beispiele der betonten Pronomen, und endlich Numeralia als Prädikat.

Lektion 32 rekapitulirt Alles, was von Lektion 1 — 31 vorgekommen, und schließt den Abschnitt vom nackten Satze (Becker's prädikatives Satzverhältniß) damit, daß die Gesetze der prädikativen Konkretion formulirt werden. — Das Bisherige (Sprachbuch Seite 3 — 63) kann im ersten Halbjahre durchgemacht werden. Erst jetzt, nachdem 130 bis 140 Stunden ausschließlich dem Sprachbuche gewidmet worden sind, tritt das Lesebuch (I) dem Sprachbuche zur Seite, jedoch so, daß auf das Sprachbuch wöchentlich 4, auf das Lesebuch nur 3 Stunden verwendet werden. Wir erhalten also im dritten und vierten Vierteljahre (ein Theil des letzteren dient jedoch der Wiederholung) circa 70 Stunden für das Sprachbuch, in denen man von dem erweiterten Satze (adnominales, objektives, adverbiales Satzverhältniß) so viel durchnimmt, als die Zeit erlaubt. Was zurückbleibt, fällt mit dem Satzgefüge dem zweiten Jahre zu.

Da das Vorstehende genugsam gezeigt haben wird, daß die im Sprachbuche befindlichen Ueberschriften zunächst nur den Lehrer orientiren, dem Schüler aber erst dann erklärt werden sollen, wenn er den betreffenden Abschnitt hinter sich hat: so darf ich, um im Folgenden kürzer sein zu können, hier über die Organisation des Sprachbuches vorläufige Auskunft geben.

Der erste Kursus behandelt den Satz (Seite 3 — 198), der zweite das Satzgefüge (Seite 239 — 316). [Seite 199 — 238 findet man das Vokabular zum ersten Kursus; Seite 317 — 336 die Fibel.]

Im Satze haben wir I. den einzelnen Satz (Lektion 1 — 62) II. verbundene Sätze — die sogenannte Beiordnung, die gewöhnlich aber mit Unrecht, als eine Art des Satzgefüges angesehen wird — (Lektion 63), und III. den zusammengezogenen Satz (Lektion 64).

Im einzelnen Satze haben wir 1. den nackten Satz (Lektion 1 — 32), 2. den ausgebildeten Satz (Lektion 33 — 61), 3. den vollständig ausgebildeten Satz (Lektion 62), wie ich einen einfachen Satz nenne, der entweder mehrere Attribute, Objekte, Adverbiale oder ein Attribut und ein Objekt, ein Attribut und ein Adverbiale u. s. w., oder endlich ein Attribut hat, das wieder ein Attribut oder ein Adverbiale oder Objekt hat, u. s. w.

Den nackten Satz haben wir durchgenommen.

Im ausgebildeten Satze haben wir 1. das adnominale (Lektion 35 — 39), 2. das objektive (Lektion 42 — 57), 3. das adverbiale Satzverhältniß.

Im adnominalen Satzverhältniß haben wir 1. ein mobiles Wort als Adnominale (Lektion 35), 2. eine Präposition als Hülfswort (Lektion 36 — 38), 3. die Apposition (Lektion 39).

Im objektiven Satzverhältniß unterscheiden wir zunächst: A. Prädikat ist Verb (Lektion 42 — 55), B. Prädikat ist (objektives) Adjektiv (Lektion 56), C. Prädikat ist Substantiv (Lektion 57). Bei den objektiven Verben unterscheiden wir dann nach dem Objekt: 1. Objekt ist Substantiv (Lektion 42 — 48), 2. Objekt ist Pronomen (Lektion 49 — 51), 3. Objekt ist Infinitiv (Lektion 52 — 55).

Im adverbialen Satzverhältniß haben wir I. das lokale und temporale (Lektion 59), II. das modale (Lektion 60), III. das kausale Adverbiale (Lektion 61).

Im Satzgefüge haben wir I. das Satzgefüge mit nur Einem Nebensatze derselben Art (Lektion 65 — 88), II. das Satzgefüge mit verbundenen Nebensätzen (Lektion 89), III. das Satzgefüge mit zusammengezogenen Nebensätzen (Lektion 90).

Im Satzgefüge mit nur Einem Nebensatze derselben Art haben wir 1. das nackte Satzgefüge — nämlich dasjenige, das Einen (vollständigen oder verkürzten) Nebensatz enthält, der nicht selbst wieder ein Satzgefüge ist (Lektion 65 — 87); 2. das ausgebildete Satzgefüge, dessen Nebensatz selbst wieder Satzgefüge ist (Lektion 88); 3. das vollständig ausgebildete Satzgefüge — nämlich dasjenige, dessen Hauptsatz mehrere Nebensätze hat, die aber von verschiedener Art (also nicht verbundene Nebensätze) sind (Lektion 88).

Im nackten Satzgefüge müssen wir wieder unterscheiden, ob der Nebensatz A. ein vollständiger (Lektion 65 — 75) oder B. ein verkürzter (Lektion 76 — 86) ist.

Ist der Nebensatz des nackten Satzgefüges ein vollständiger, so kommen 1. die Genesis dieses Satzgefüges (Lektion 65), 2. das Formelle

desselben, nämlich I. die Modi (Lektion 66 — 67), II. die Tempora (Lektion 68), III. die syntaktischen Konjunktionen (Lektion 68), 3. die Arten dieses Satzgefüges in Betracht, wo wir dann I. Attributiv= (Lektion 70), II. Substantiv= (Lektion 71 — 72), III. Adverbialsätze (Lektion 73 — 75) erhalten.

Ist der Nebensatz dagegen ein verkürzter (Lektion 76 — 86), so ist zu handeln 1. von der Genesis der Satzverkürzung, 2. vom Formellen derselben, nämlich I. vom Infinitiv, II. vom Partizip (und Gerondif), 3. von den Arten, nämlich I. vom verkürzten Adjektivsatze, II. vom verkürzten Substantivsatze, III. vom verkürzten Adverbialsatze.

Es ist hier nicht der Ort, diese Organisation zu rechtfertigen — man vergleiche sie mit der Becker'schen Grammatik und prüfe selbst —; wohl aber muß ich dem Schrecken begegnen, den eine so streng logische Organisation des grammatischen Stoffes vielen Lehrern einjagen wird. „Das ist ja noch schlimmer als in Becker's Grammatik, und das soll ein Elementarkurs für zehn= bis zwölfjährige Knaben sein!"

Verständigen wir uns.

Nach meinen Erfahrungen stecken in jeder Klasse drei Klassen, nämlich einige Schüler von Gaben und Energie, Ueberflieger und Arbeitsbienen; — dann die guten Schüler mittleren Schlages; — endlich schwache Schüler, sei nun der Kopf oder der Wille schwach.

Der Klassen= und Massenunterricht soll die Schüler der ersten und der letzten Kategorie nicht vernachlässigen; er hat aber hauptsächlich den Schülern der zweiten Art, dem Mittelschlage, zu genügen.

Wenn die schwachen Schüler in dem zweijährigen Kurse auf dem Wege der Anschauung, Nachahmung, Uebung und Gewöhnung den größeren Theil der vorkommenden Vokabeln und Phrasen und die grammatische Technik lernen, so daß sie das Richtige treffen, so muß man zufrieden sein.

Die Schüler der mittleren Kategorie lernen nicht nur dieses, sondern sie müssen auch dahin kommen, über jeden Punkt, den sie praktisch kennen gelernt, Auskunft geben zu können, dagegen ist von ihnen nicht zu verlangen, daß sie auch über die logische Verkettung dieser Punkte Bescheid zu geben wissen, vielmehr muß man sich begnügen, wenn sie nur die gröberen Distinktionen und Divisionen auffassen. Sie müssen z. B. die adverbiale Bestimmung von den beiden anderen, in der adverbialen Bestimmung auch die Bestimmung für Ort und Zeit von der modalen und kausalen unterscheiden lernen; ein Lehrer aber, der ihnen zumuthen wollte, qualitative, quantitative und relative Modalität (Seite 188 — 189) und ähnliche Feinheiten zu unterscheiden, der würde toll handeln.

Hätte man nur Schüler der ersten Kategorie, so wäre der zweite Sprachunterricht, der auf die mittleren Klassen fällt, ganz oder doch beinahe unnöthig, da vorzüglich begabte und energische junge Leute sich ohne Unbequemlichkeit mit dem ἔθος zugleich den λόγος aneignen. Solche

Schüler, wären sie allein, könnten während ihrer Schuljahre noch eine fremde Sprache mehr lernen.

Kehren wir jetzt zu Lektion 33 zurück, vor der wir oben aufhörten.

Lektion 33 zeigt vorläufig in wenigen Beispielen die drei Arten der Ausbildung (Erweiterung) des einfachen Satzes; hauptsächlich aber zeigt sie den vielfachen Gebrauch von de und à, und zwar nicht nur als Stellvertreter der Kasus. So kann also hier das Deklinationsschema aufgestellt werden.

Lektion 34 giebt Sätze, aus denen das Wesen des Artikels erhellt. — Man sieht, beide Lektionen mußten der Betrachtung der drei Satzverhältnisse vorausgehen.

Von Lektion 35 — 41 haben wir das adnominale (attributive) Satzverhältniß.

Lektion 35 bringt Sätze, in denen das Adnominale ein mobiles Wort, ein Adjektiv, Partizip, possessives und demonstratives Pronomen oder ein Numerale ist. Da der Schüler die Motion schon kennt, so hat er hier nur Eins zu lernen, nämlich die Regeln über die Stellung der mobilen Attributwörter.

In Lektion 36 — 38 haben wir den zweiten Fall: das Attribut ist Substantiv, Pronomen oder Infinitiv mit einer Präposition.

Lektion 36 bringt Sätze, in denen der attributive Genitiv keinen Artikel zeigt, z. B. tremblement de terre, coup d'oeil, coup de bâton, coup d'épée, coup de langue, coup de bec, coup de tète, vin de France, vos jambes de quinze ans, jour de fète, homme d'honneur, parole d'honneur, homme de savoir, couronne de fer, la poste d'hier etc. etc. Die Fälle werden aufgezählt.

Lektion 37 bringt Sätze, in denen der attributive Genitiv den Artikel oder ein Aequivalent zeigt, z. B. le temps du repos est celui de la nuit, de deux maux il faut éviter le pire, la soif du bonheur ne quitte jamais le coeur de l'homme.

Lektion 38 zeigt den der deutschen Schriftsprache fremden*) attributiven Dativ, z. B. une maison à moi, machine à vapeur, marché aux fleurs, livre à la portée de . . ., canne à épée, la dame aux cheveux blonds, ouvrage à recommencer, etc. etc. Die Fälle werden aufgezählt.

Lektion 39 behandelt die Apposition und bringt das Nöthige über die attributive Konkretion bei.

Wir haben bis jetzt nur sogenannte regelmäßige Verben gebraucht, vom Konjunktiv nur den Konditionalis gebracht und Formen des Subjunktivs nur sporadisch auftreten lassen, eben so ist die sogenannte dritte Konjugation noch zurück. Bevor wir zum objektiven Satzverhältniß

*) Der schwäbische Dialekt hat ihn auch: ein Vetter zu mir; auch bei Schiller findet er sich.

übergehen, müssen wir uns darum zwei Lektionen hindurch mit der Formenlehre beschäftigen.

Lektion 40 bringt Sätze, aus denen die Bildung des Konjunktivs vollständig, die Bedeutung des Konjunktivs einigermaßen gelernt wird. Was die letztere betrifft, so gebe ich den Schülern hier nur die oberflächliche Regel, daß der Nebensatz im Konjunktiv steht, wenn das Hauptsatzprädikat 1) je ne crois pas, je doute etc. heißt, 2) wenn es eine Schelmenfrage enthält, z. B. croyez-vous qu'il fasse des progrès? 3) wenn es ein Wollen, Wünschen u. s. w. ausspricht. Dies genügt bis zum zweiten Kursus.

Lektion 41 bringt von den dreizehn Verben der sogenannten dritten Konjugation sieben, und giebt nebenbei für die Verben überhaupt die Mutterformen an. Jetzt können die sogenannten unregelmäßigen Verben kommen, der Schüler ist auf dieselben vorbereitet. In den nächsten Lektionen treten die unregelmäßigen Verben fast sämmtlich auf.

Von Lektion 42 — 57 haben wir das objektive Satzverhältniß; von Lektion 42 — 55 ist das Prädikat Verb (in den ersten dieser Lektionen finden sich die unregelmäßigen Verben); von Lektion 42 — 48 ist das Objekt Substantiv.

Lektion 42 zeigt das Objekt im Akkusativ. Da das Syntaktische gar keine Schwierigkeit macht, so sind c. 25 unregelmäßige Verben hier zusammengedrängt, besonders solche der vierten Konjugation, die ein euphonisches d zwischen n und r (oder l und r) einschieben, z. B. plaindre, aber vor Vokalen das g wieder erscheinen lassen.

Während im Anfang bald das syntaktische, bald das formelle Element fast die ganze Aufmerksamkeit des Schülers verlangte, ist nun die Kraft schon so weit gewachsen, daß die Sätze auch in onomatischer Hinsicht mehr leisten können. Geht man die Beispielsätze des Sprachbuchs von hier an durch, so wird man finden, daß dieselben, mit Ausnahme derjenigen Lektionen, welche es mit schwierigen grammatischen Punkten zu thun haben, aus dem französischen Wort- und Phrasenschatz das Wichtigste enthalten. Es sind z. B. in dieser Lektion die Verben résoudre und moudre zu lernen. Zu dem Ende stehen folgende Sätze da: Le soleil résoud l'eau en vapeurs. Les sels se résolvent dans l'eau. Quelle résolution avez-vous prise? La faiblesse prend souvent des résolutions plus violentes que l'emportement. Les savants ont résolu cette question depuis longtemps. Le brouillard s'est résout en pluie. Notre société de commerce fut dissoute le onze avril de l'an passé. Ce sel est dissoluble (peut se dissoudre) à l'eau. Votre ami manque de résolution. Procurez-moi un homme qui soit un homme de résolution. — Cet enfant n'a pas encore les dents m o l aires. Ces m o u lins ne m o u l ent pas en hiver. L'on ne moudra pas demain. Il a été moulu de coups. J'ai le corps tout moulu. Ich denke, es ist un-

möglich für Schüler, nach Lesung dieser Sätze die beiden genannten Wörter nicht zu behalten.

Lektion 43 bringt in ihren Sätzen solche Objekte, welche die Becker'sche Grammatik als Faktitive auffaßt, wobei nicht nur der Faktitiv im Gegensatze zum Akkusativ — beide stehen passiv, bilden den Status passivus —, sondern auch nebenbei das sogenannte faktitive, besser kausative Verb (z. B. appauvrir, agrandir etc.) erklärt wird. Von unregelmäßigen Verben treten besonders hier solche auf, deren Charakter s oder ss vor Konsonanten nicht geschrieben wird, z. B. dire, connaître, wobei noch zu bemerken, daß zwischen ss und r ein euphonisches t einzuschieben ist.

Lektion 44 — 46 behandeln das aktive Objekt, den Status activus, nämlich den sogenannten objektiven Genitiv.

Lektion 44 bringt in ihren Sätzen das aktive Genitivobjekt nach intransitiven Verben aktiver Form, z. B. jouir de . . ., so wie nach transitiven Verben, wie convaincre quelqu'un de quelque chose. — Wieder eine Reihe unregelmäßiger Verben.

Lektion 45 bringt das aktive Objekt nach Verben passiver Form, so daß also hier die Formen der vox passiva zusammengestellt werden.

Lektion 46 bringt Verben in medialer, reflexiver und reciproker Form, wobei nicht nur die formellen Eigenheiten dieser Verba zu lernen, sondern auch die syntaktischen Unterschiede derselben zu merken sind.

Lektion 47 bringt Verben, deren Objekt im Dativ, also weder im Status passivus noch im Status activus steht. — Dabei werden wieder einige unregelmäßige Verben gelernt, zuerst pleuv-oir, um den Charakter v zu zeigen, dann écrire, boire etc., die den Charakter v nur vor vokalisch anlautenden Endungen (nous écriv-ons) erscheinen lassen.

Lektion 48 bringt in ihren Sätzen solche Verben, die im Französischen einen anderen Kasus regieren, als im Deutschen, z. B. flatter, affronter, servir, devancer, demander, manquer etc., oder verschiedene Bedeutungen haben, wie z. B. L'on répond à des questions; on répond de la probité de ses amis, l'on accuse quelqu'un d'un crime; l'on accuse réception d'une lettre. On abuse quelqu'un en le trompant; il ne faut jamais abuser de la complaisance de nos amis, etc. etc.

Von Lektion 42 — 48 war das Objekt Substantiv; in Lektion 49 — 50 ist es Pronomen; der Grund, warum wir beide Fälle im französischen Unterricht unterscheiden, liegt in der dem Französischen eigenthümlichen Stellung des pronominalen Objekts.

Lektion 49 bringt also Sätze, in denen das Objekt Pronomen ist, und zwar ist die Rede zunächst indikativisch. Hier wird die Deklination der Grundpronomen und die Stellung derselben als Objekt gelehrt, so wie daß und wann die Partizipia Perfekta im objektiven Satzverhältnisse (j'ai vu les hommes, je les ai vu-s etc.) movirt werden müssen. Hier

werden dann auch die Arten der Verben abgehandelt, wie schon früher die Genera.

Lektion 50 zeigt in ihren Sätzen die Stellung und Bildung des pronominalen Objekts, wenn das Prädikat ein Imperativ ist (ne me conduis pas, conduis-moi, etc.).

Lektion 51 dient zur Rekapitulation und bringt darum sehr gemischte Beispiele; ein Theil dieser Beispiele soll besonders zeigen, welche Verben mit avoir, welche mit être ihre Perfekte bilden.

In Lektion 52 — 55 ist das Objekt Infinitiv.

Lektion 52 giebt in ihren Sätzen solche Verben, deren Objekt, wenn dem Infinitiv auch ein de oder à vorausgeht, nach deutscher Anschauung als ein Akkusativ aufgefaßt wird, z. B. elle évite ma société; elle évite de me voir; — elle néglige ses devoirs; elle a négligé d'écrire à sa soeur; — les bêtes nous apprennent à vivre etc. Nebenbei finden sich Sätze, aus denen der verschiedene Gebrauch des Infinitivs erhellt.

In Lektion 53 ist der Infinitiv aktives Objekt mit de, z. B. je m'afflige sincèrement de vos maux; je m'afflige de voir tant de malheureux que je ne peux pas secourir; — abstenez-vous de lire des livres inutiles, etc.

Lektion 54 bringt den objektiven Infinitiv mit à, z. B. les méchants se condamnent à souffrir plus de maux qu'ils n'en feront aux autres; — employez vos talents à faire du bien aux hommes, etc. Natürlich sind bei diesen drei Lektionen die betreffenden Verben zu merken.

Lektion 55 giebt nun vollständig, was Lektion 17 nur unvollständig gegeben hatte, nämlich Beispiele für den Gebrauch mehrerer Verben (aller, venir, venir à, venir de, devoir, savoir, avoir à, n'avoir qu'à, n'avoir que faire, ne faire que, ne faire que de, faillir) als Hülfswörter des Modus und Tempus. Die Lektion steht hier, weil in den letzten Lektionen vom Infinitiv die Rede war.

Wir haben den Fall, wo im objektiven Satzverhältniß das Prädikat Verb ist, erledigt; bei den beiden anderen Fällen, wo das Prädikat Adjektiv oder Substantiv ist, haben wir nicht mehr nöthig, wieder zu unterscheiden, ob das Objekt ein Nomen oder ein Pronomen oder ein Infinitiv ist, weßhalb zwei Lektionen hinreichen.

Lektion 56 bringt in ihren Sätzen die wichtigsten objektiven Adjektive, z. B. La pensée est exempte d'impôts. Il n'y a pas de têtes plus vides que les têtes pleines d'elles-mêmes. Toutes les idées utiles à l'humanité sont dans l'Evangile. Cela n'est pas digne de toi. Capable de mentir. Facile à démontrer, etc.

Lektion 57 bringt diejenigen Ausdrücke wie avoir bonne opinion de, avoir pitié de, avoir coutume de, avoir envie de; — faire attention à, mettre fin à, etc. Hier hat nicht eigentlich das Substantiv das Objekt, sondern der aus Verb und Substantiv (ohne Artikel) ausgedrückte

Begriff. Die Ausdrücke werden gelernt und es wird gezeigt, warum hier die Sprache den Artikel fehlen läßt.

Hier ist nun der Ort, wieder eine Rekapitulation vorzunehmen.

In Lektion 58 — 61 haben wir das adverbiale Satzverhältniß.

Lektion 58 faßt bloß das Formelle in's Auge. Wir haben schon lange Präpositionen und sogenannte Adverbien gebraucht; hier wird über die Bildung beider, so wie über die sogenannten adverbialen Redensarten, im Zusammenhange Auskunft gegeben.

Lektion 59 giebt (6 Seiten) Sätze, in denen Ort- und Zeitbestimmungen vorkommen.

Lektion 60 giebt (auf 5 Seiten) Ausdrucksweisen für die Modalität, Lektion 61 für die Kausalität.

Man müßte die Beispielsätze dieser drei Lektionen abdrucken lassen, um eine Vorstellung von dem reichen Inhalt derselben zu geben. Die Sätze, die viel Sprüchwörtliches und die wichtigsten der sogenannten locutions adverbiales enthalten, sind so gewählt, daß die Schüler über den Gebrauch nicht nur der pronominalen, sondern auch vieler von Nomen gebildeter Adverbien, dann der als Adverbien zu benutzenden Präpositionen, eben so der adverbialen Akkusative, endlich über den Gebrauch sämmtlicher Präpositionen eine anschauliche Belehrung empfangen, wie sie meines Wissens in keinem Lehrbuche gegeben wird.

Lektion 62 handelt vom vollständig ausgebildeten oder, wenn man will, übervollen Satze.

Lektion 63 bringt verbundene Sätze und lehrt die parataktischen Konjunktionen (Konjunktion der Beiordnung) kennen und gebrauchen. Lektion 63 ist der Gegensatz zu Lektion 1 — 62.

Lektion 64 bringt den zusammengezogenen Satz, der sich zu den verbundenen Sätzen verhält wie der Ausdruck $(a+b)m$ zu $am+bm$. Auch kommen hier einige Ellipsen vor.

Ueber die Lektionen, deren Gegenstand das Satzgefüge ist, können wir kurz sein.

Lektion 65 bringt die Entstehung des durch Haupt- und vollständigen Nebensatz gebildeten Satzgefüges zur Anschauung. Z. B. aus je le trouverai partout kann man machen: quelque part qu'il soit, je le trouverai bien; der Satz: Er führt sich zu meiner Zufriedenheit auf, wird zu dem Satzgefüge: Il se conduit de sorte que je suis content de lui, etc.

Lektion 66 — 69 behandeln das Formelle dieses Satzgefüges; Lektion 66 und 67 die Modi.

Lektion 66 behandelt den Indikativ und den Imperativ, Modi, die wir genugsam kennen. Nur die modalen Nebenbestimmungen des Indikativs (si j'avais; — tu ne tueras pas; — il sera parti) kommen hier in Betracht, so wie einige Feinheiten im Gebrauche des Imperativs.

Lektion 67 behandelt die zwei Arten des Konjunktivs, den Subjunktiv

und den Konditionalis, und ergänzt das im ersten Kursus darüber Gelernte. Der Konjunktiv wird nach seinem Vorkommen (im einfachen Satze — je ne sache, je voudrais . . . —, im Hauptsatze eines Satzgefüges — j'aimerais qu'on . . . —, im Nebensatze) und nach seinem Wesen, als Ausdruck des Gesollten und als Ausdruck des mangelhaften Erkennens, betrachtet.

Lektion 68 behandelt die Consecutio temporum.

Lektion 69 die (syntaktischen) Konjunktionen und die Konjunktionalien (z. B. das Relativpronomen). Es ist hier nur von der Bildung der Konjunktionen die Rede; der Gebrauch derselben zeigt sich in den Nebensätzen der folgenden Lektionen.

Lektion 70 — 75 geben die Arten dieses Satzgefüges.

Lektion 70 bringt Satzgefüge mit attributiven (adnominalen) Nebensätzen: Hier zeigt sich denn der Gebrauch der Konjunktionalien qui, lequel, que, dont, duquel, à qui, auquel, par lequel, avec lequel, où, d'où, etc., so wie des Konjunktivs bei attributiven Nebensätzen. Auch kommt die Kongruenz in Betracht (je suis un pauvre homme qui n'ai . . . .).

Lektion 71 bringt Satzgefüge mit Substantiv-Nebensätzen, und zwar zunächst mit behauptenden, konkreten (qui, quiconque, celui qui, ce qui, ce que etc.), und abstrakten (que), wobei zu bemerken ist, in welchen Fällen der Nebensatz im Indikativ, in welchen er im Konjunktiv stehen muß.

Lektion 72 bringt den fragenden Substantivsatz, den konkreten (je ne sais pas q u i a a p p o r t é c e t t e l e t t r e, dites moi q u e l c h e m i n j e d o i s p r e n d r e, . . . où, en quoi, pourquoi etc.) und den abstrakten (voyez s'il v i e n t), und die oratio obliqua. Bei der letzteren fragt es sich wieder, in welchem Falle der Nebensatz im Indikativ, und wann er im Konditionalis steht.

Lektion 73 bringt Satzgefüge mit adverbialen Nebensätzen der Ort- und Zeitbestimmung. Hier werden die Konjunktionen de quelque part que, d'où, où, quelque part que; — quand, lorsque, comme, aussitôt que; tant que, pendant que, tandis que; dès que, aussitôt que; depuis que; avant que, jusqu'à ce que in ihrem Gebrauche vielseitig angeschaut, und es zeigt sich, welche dieser Konjunktionen den Konjunktiv verlangen und in welchen Fällen.

Lektion 74 bringt Satzgefüge mit adverbialen Nebensätzen der Modalität. Die Anordnung dieser Sätze (a. qualitative Modalität: 1) negirte Umstandssätze — sans que —, 2) Konsekutivsätze mit Indikativ und Konjunktiv — de sorte, en sorte, de façon que, tel que, de manière que — 3) Komparativsätze, und zwar solche, wo der Nebensatz entweder ein Wirkliches — comme, ainsi que, de même que — oder ein Hypothetisches — comme si — ausspricht; b. Quantitative Modalität: 1) Konsekutivsätze — tant que, si que, tellement que — 2) Kom-

parativsätze — aussi que, tant que, autant que, plus que, moins que, mieux que —; c. Relative Modalität: 1) Proportionalsätze — plus . . plus, moins . . moins, plus . . moins, moins . . plus, d'autant plus que, d'autant moins que —; 2) Restriktivsätze — ne qu'autant que —; 3) Respektivsätze — suivant que, selon que, à mesure que —) braucht der Schüler hier noch nicht zu verstehen, da dies in den mittleren Klassen früh genug ist; aber den Gebrauch der Konjunktionen muß er lernen, so wie ob und wann er den Konjunktiv zu setzen hat. Auch wird hier die Negation erörtert.

Lektion 75 bringt Satzgefüge mit adverbialen Nebensätzen der Kausalität. Die Anordnung dieser Sätze (a. Reale Kausalität: 1) Ursachsätze — parce que, à cause que, non que —; 2) Konditionalsätze — si, en cas que, au cas que, supposé que, soit que . . soit que, pourvu que, à la condition, à la charge que, si ne . . pas, si ne, à moins que ne —; 3) Konzessivsätze — quand, quoique, encore que, bien que, pour peu que, quel que, qui que, qui que ce soit, quoi que ce soit, quoi qu'il en soit, tout . . que, quelque . . que —; b. Logische Kausalität — puisque, comme, attendu que, vu que —; c. Moralische Kausalität — afin que, pour que, de crainte que —) geht den Schüler hier noch nicht an, obschon es am Ende gar nicht so schwer ist, sie verständlich zu machen; zunächst handelt es sich darum, daß der Gebrauch der betreffenden Konjunktionen und des Konjunktivs hier gelernt werde. (Im gelehrten Gymnasium werden natürlich die französischen Konjunktionen nicht nur mit den deutschen, sondern auch mit den entsprechenden lateinischen verglichen und die Fälle beachtet, wo das Französische und das Lateinische in der Wahl des Modus nicht einig sind.)

Jetzt kann man eine Rekapitulation vornehmen, die auf Lektion 66 und 67 und Lektion 69 zurückgeht. In Lektion 70 — 75 sind die Sätze nach der Art der Nebensätze geordnet; jetzt kann man einige Stunden hindurch diese Sätze nach den Modis und den Konjunktionen ordnen lassen.

In Lektion 76 — 86 haben wir die Satzverkürzung, während bisher (Lektion 65 — 75) der Nebensatz ein vollständiger war.

Zuerst wird die Genesis der Satzverkürzung gezeigt.

Hierauf wird vom Formellen gehandelt, wobei das früher über Infinitiv und Partizip Beigebrachte vervollständigt und der Gebrauch beider Kategorien *), namentlich auch des sogenannten Gerondif, ausführlich gelehrt wird.

Schließlich werden die Arten der verkürzten Nebensätze durchgenommen.

Jetzt wird eine Rekapitulation vorgenommen, bei welcher Satzgefüge mit vollständigen Nebensätzen neben Satzgefüge mit verkürzten Nebensätzen

---

*) Ich betrachte nämlich Infinitiv und Partizip ganz so wie das Adjektiv als besondere Wortarten, Verb nenne ich nur das Verbum finitum.

: stellen, beide zu vergleichen, und die Fälle näher zu betrachten sind,
o Verkürzung möglich oder auch geboten ist.

Lektion 87 — 90, das ausgebildete Satzgefüge und das vollständig
ısgebildete Satzgefüge; das Satzgefüge mit verbundenen und mit zu-
mmengezogenen Nebensätzen behandelnd, können im Elementarkurs zur
oth übergangen werden; jedenfalls müssen die Schüler auf diese Lektio-
:n dadurch vorbereitet werden, daß bei der Lektüre des Lesebuchs ver-
ickelte Perioden, wie sie dann und wann vorkommen, an der schwarzen
afel analysirt und die einzelnen Satzglieder mit den für sie festgestellten
eichen versehen werden. Sind 40 — 50 solcher Analysen in den Lese-
unden gemacht worden, so haben diese Lektionen freilich keine besondere
chwierigkeit mehr.

Seite 317 — 336 des Sprachbuchs enthalten einen Traktat über
e Aussprache (die Fibel). Der Inhalt ist in den zwei Jahren stückweise
nd successiv zu lernen, wie es die Gelegenheit mit sich bringt. Am
nde des ersten Jahres rekapitulirt man zum erstenmale, und am Schluß
es zweiten Jahres wieder. So viel vom Lehrgange.

Wenn nun die pure, pute Unwissenheit den hier dargestellten Lehr-
ang und das Französische Sprachbuch, worin derselbe befolgt und aus-
eführt ist, nicht gebrauchen kann, so hat das nichts auf sich *): diese
eute müssen eben lernen, zuerst die Sprache, dann die Sprachwissen-
haft, und wenn sie das gethan, ist es früh genug für sie, Abhandlun-
en über die Methode des Unterrichtes zu lesen. Wenn dann ferner von
en oben bezeichneten Standpunkten des Grammatismus, oder des In-
erlinearismus, oder irgend einer aus beiden zusammengesetzten Misch-
ıethode aus der hier vorgezeichnete Lehrgang unbrauchbar befunden wird,
› hat das wieder nichts zu sagen **): auch die Methoden werden an

*) Es bleibt zwar auch noch heute dabei, was ich vor zwölf Jahren über die Unwissenheit und wissenschaftliche Rohheit eines sehr großen Theiles der Lehrer der neueren Sprachen gesagt habe; wenn ich denselben aber damals die Latein- und Griechisch-Lehrer unserer Gymnasien als Muster vorgehalten und ihnen gerathen habe, auch solche „Philologen" zu werden, so lag darin ein Unrecht, das ich hiermit abbitten will: denn so viel sprach- und literatur-wissenschaftliche Bildung als sich bei der Masse unserer Schulphilologen findet, so viel findet sich auch bei der Masse der maîtres de langue, und jedenfalls hat die Mehrzahl der letzteren das vor der Mehrheit der ersteren voraus, daß sie der Sprachen, welche sie lehren, wenigstens mächtig sind.

**) Die Grammatisten müssen sich entweder über die Angriffe erhaben fühlen, die gegen ihre Theorie und Praxis gemacht werden, oder ihre Sache selber für eine verlorene halten: mir hat wenigstens nie einer (denn Ruthardt ist nur ein halber) die Ehre einer Widerlegung zu Theil werden lassen. Auch die Interlinearisten haben sich auf keine Vertheidigung ihres Verfahrens eingelassen; wenn aber ein Mitarbeiter der Pädagogischen Monatsschrift von Löw und Körner (Oktober 1848) die vorige Auflage dieses Artikels rezensirend zwar auch einen propädeutischen Kursus will, aber keinen solchen, wie er hier dargestellt ist, sondern einen Hamilton'schen (von dem er, als wäre das was Neues, seinen Lesern eine Probe giebt): so muß ich lachen. Wenn endlich Direktor Hermann Schmidt zu Wittenberg in seinem neuesten Programm

ihren Früchten erkannt, und bis jetzt gestanden noch alle der Sache kundige Lehrer, die, nachdem sie es früher auf anderen Wegen versucht, den genetischen Weg ein paar Jahre gegangen sind, daß der größere Erfolg entschieden auf Seiten der von mir gelehrten Methode sei. Wenn nun aber ein Kenner und Freund der genetischen Methode käme und behauptete, es lasse sich in dem oben mitgetheilten Lehrgange manches mit Vortheil ändern, und das Französische Sprachbuch bedürfe großer Verbesserungen: so könnte ich einem solchen nur antworten, daß er vollständig Recht habe. Man erlaube mir darüber einige Worte.

Die geneigten Leser haben wohl schon irgendwo gelesen oder auch an sich selber erfahren — jenes, wenn sie jung; dieses, wenn sie älter sind —, daß die Jugend immer in Gefahr ist, den Mund zu weit aufzuthun und von sich und anderen mehr zu verlangen als geleistet zu werden pflegt. Mir ist es in diesem Stücke gegangen wie anderen auch, und als ich vor circa 18 Jahren mir einen Plan des Sprachunterrichtes für Gymnasien und Realschulen ausdachte, da hatte ich für die obere Lehrstufe (Secunda und Prima) einen historischen und theoretischen Unterricht in der Literatur im Sinne, den ich jetzt (denn „der Koller legt sich mit den Jahren") mit großer Gemüthsruhe der Universität überlasse, wie ich denn mein 1837 erschienenes Tableau anthologique schon längst beim Schulunterrichte nicht mehr gebrauche. Der mittleren Lehrstufe (Quarta und Tertia) mußte ich somit eine Länge, Breite und Tiefe der onomatischen und grammatischen Einsicht und eine Gewandtheit und Sicherheit in der sprachlichen Technik zumuthen, von der ich jetzt froh bin, wenn es die abgehenden Primaner bis zu ihr gebracht haben; und die Folge davon war wieder, daß ich auch der unteren Lehrstufe (Sexta und Quinta) mehr auflegte als sie tragen kann. So nahm denn das Französische Sprachbuch, als ich den mehrere Jahre früher (noch vor Erscheinen der Wurst'schen Sprachdenklehre) entworfenen Plan desselben im Sommer und Herbste 1839 ausführte, nicht nur mehr onomatische, sondern auch mehr grammatische Thatsachen und Reflexionen auf, als in den zweijährigen Elementarkursus gehören, und das als Fortsetzung zum Sprachbuche versprochene Lehrbuch für den zweiten Unterricht steckte schon großentheils im Sprachbuche, das ich darum seitdem auch immer in mittleren Klassen habe gebrauchen können.

Ich würde jedoch mir selber Unrecht thun, wenn ich den pädagogi-

---

(Ostern 1850) mit mir zwar den Grammatismus und den Interlinearismus verwirft und die Anschauung auch zur Grundlage des Sprachunterrichtes machen, dann aber doch den genetischen Weg nicht gehen, sondern den ersten Sprachunterricht mit der Onomatik und zwar mit einer realistischen Onomatik beginnen will: so kann ich nur daran erinnern, daß Amos Comenius diesen Versuch vor 200 Jahren schon gemacht hat. Ich halte diesen Weg, den ich übrigens genau untersucht habe, bevor ich den meinigen baute, für unpraktikabel, und ich bezweifle, daß es Direktor Schmidt gelingen werde, ihn gangbar zu machen und mit seinen Schülern weit auf demselben zu kommen.

schen Fehler, im Sprachbuche mehr zu geben als der Elementarunterricht braucht, bloß meiner damaligen Unerfahrenheit zuschreiben wollte. Es wirkte aber ein anderer Grund mit. Nicht nur war die im Sprachbuche befolgte Methode neu, dem weitaus größten Theile der Lehrer mußte auch der theoretische Inhalt oft wunderlich erscheinen; denn wenn auch das syntaktische System, da dieses ja nur das da und dort verbesserte Herling-Becker'sche ist, wenigstens einem Theile der Lehrer keine Schwierigkeit bieten konnte, so mußte doch die der historisch-vergleichenden Sprachforschung abgewonnene Ansicht der Flexionsformen und der Etymologie, da der zweite Band von Diez's Romanischer Grammatik eben erst erschienen war, so ziemlich von allen Lehrern, die nach meinem Buche lehren wollten, erst gelernt werden. Dies nöthigte zu einer Ausführlichkeit in den theoretischen Paragraphen, die für jüngere Schüler ein Uebel ist, das aber unter den obwaltenden Umständen nicht zu vermeiden war.

Nun war es meine Absicht, bei der 1844 gedruckten dritten Auflage des Sprachbuches alles aus demselben zu entfernen, was nicht streng zum Pensum der unteren Klassen gehört, und das so Beseitigte alsdann einer Sprachlehre für mittlere Klassen einzuverleiben. Einmal aber hatte ich an der Kantonsschule zu Aarau, an welcher ich 1841 — 44 den französischen Unterricht besorgte, keine Gelegenheit zum Unterricht in den unteren Klassen; dann aber wurde es bei der von Jahr zu Jahr zunehmenden Verbreitung des Sprachbuches, das im Winter 1846 — 47 zum vierten, im Frühjahr 1848 zum fünftenmale gedruckt wurde und jetzt die sechste Auflage erlebt, auch bedenklich, eine Umarbeitung mit demselben vorzunehmen, die einer Zerstörung gleichkommen würde. Offenbar muß es an manchen der sechsklassigen Realgymnasien, die das Buch gebrauchen, Lehrer geben, welche es zuerst in den unteren und dann wieder in den mittleren Klassen zu gebrauchen wissen, indem sie alles, was in den zweiten Unterricht gehört, beim ersten übergehen: diese lassen sich vielleicht das Sprachbuch noch ein paar Jahre gefallen; — dann aber giebt es viele Gymnasien, welche, weil sie den französischen Unterricht erst im vierten oder fünften Schuljahre beginnen, die bei einem sechsjährigen französischen Unterrichte wünschbare Unterscheidung zwischen einem ersten und einem zweiten Sprachunterrichte nicht machen wollen und können; eben so giebt es viele süddeutsche „Real"- und schweizerische Sekundar- und Bezirksschulen, dazu viele höhere Mädchen- und Privatschulen, die ebenfalls, weil sie im Ganzen nur einen drei- bis vierjährigen Kurs haben, die oben unterschiedenen zwei Stufen des Sprachunterrichts in eine zusammenziehen müssen: für diese Schulen nun ist das Sprachbuch in seiner gegenwärtigen Gestalt, wenn einiges hinzugefügt und einiges verbessert wird, wie gemacht, und so wird es am besten sein, diesen Schulen zu Liebe dasselbe in der Hauptsache unverändert zu lassen, dagegen mit der Zeit für solche Schulen, in denen das Französische einen sechsjährigen Kurs hat, eine Reihe neuer und streng abgestufter Lehrmit-

tel auszuarbeiten: ein kürzeres und leichter gefaßtes Sprachbuch für d unteren Klassen; eine Sprachlehre (Phonetik, Onomatik und Gramm tit) für die mittleren und oberen Klassen; eine Sprachkunst für dieselbe besonders aber für die oberen Klassen. — Die beiden Bände des Fran zösischen Lesebuches und die als dritter Band desselben zu betrachtend Französische Chrestomathie, welche letztere ebenfalls im Laufe dieses Jah res in neuer Auflage erscheinen wird, sind von den Fehlern, welche a Sprachbuche eingestanden werden mußten, frei und bieten, wenn ma nur in Prima noch die Lektüre einiger Dramen hinzufügt *), für eine sechsjährigen französischen Unterricht einen ausreichenden Lesestoff, de nicht nur das Erlernen der Sprache befördert und die nöthige Bekann schaft mit der Literatur giebt, sondern auch den höheren Unterrichts- un Erziehungszwecken dient. **)

*) Sehr zu empfehlen sind die korrekten, hübsch gedruckten und dabei sehr billige Ausgaben, welche unter dem Gesammttitel Elite des classiques français (publ par Dr. Schwalb) dermalen bei Bädeker in Essen erscheinen. Die vier bi jetzt erschienenen Bändchen enthalten: Athalie, le Cid, le Misanthrope l'Avare (à 7½ Sgr.).

**) Einer dieser höheren Unterrichtszwecke besteht darin, daß der Vorstellungs- un Gedankenkreis, den der Unterricht im Zöglinge zu erzeugen strebt, nicht nu aus dem richtigen Material bestehe, sondern daß diese Materialien auch zu ei nem richtigen Ganzen verbunden und fest zusammengefügt seien, so wie daß vo jedem Punkte des Gedankenkreises zu jedem anderen Punkte desselben Verbin dung möglich sei und stattfinde, mit anderen Worten, daß der Gedankenkreis organisirt sei. Dieser Zweck läßt sich durch den bloßen Unterricht in Mathe matik, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Sprachen, Religion u. s. w. nicht erreichen, wenn nicht einerseits die Lehrer eines jeden dieser Fächer darauf bedacht sind, bei jeder passenden Gelegenheit auf den Zu sammenhang zwischen den verschiedenen Dingen und den verschiedenen Wissen schaften hinzuweisen, und andererseits die Lektüre nicht zu Hülfe kommt, die aber diese Hülfe nur leisten kann, wenn bei der Auswahl mit der sorgfältigsten Rücksicht auf alle Unterrichts- und Erziehungszwecke verfahren wird. Ich glaube einen großen Theil der zu nehmenden Rücksichten zu kennen, habe sie vor Jahren aufgezählt und in meinem Französischen Lesebuche und in der Fran zösischen Chrestomathie wie in meinem deutschen Lesebuche (1. und 2. Band. Vierte Auflage; die dritte Auflage des 3. Bandes ist unter der Presse) genom men, und darf mich daher darüber verwundern, daß die Französische Chresto mathie von Gruner und Wildermuth in ihrer Vorrede sagt, „der der Real schule in der französischen Lektüre bis jetzt (1847) dargebotene Stoff habe ihm wenig Gewinn für Geist und Leben zurückgelassen"; „die französische Sprache habe den Dienst, auch Mittel zur Erlangung vielseitiger Kenntnisse zu sein, bis jetzt nirgends oder nur in sehr beschränktem Maße geleistet, und daher komme es wohl, daß diese Sprache im Kreise der übrigen Lehrfächer eigentlich isolirt dastehe" und dann dem Schaden dadurch abgeholfen werden soll, daß die neue Chrestomathie (die ich damit nicht getadelt haben will) „bei aller Rücksicht für die sprachliche Ausbildung und neben einer entsprechenden Nahrung für die ge müthliche und sittliche Entwickelung den Unterricht in der Geschichte und Na turkunde überhaupt zu unterstützen, das Interesse an diesen Fächern zu wecken und zu beleben" sich vornimmt, „um so den Schüler in der Welt von Begrif fen, welche die Grundlage seines Wissens bilden sollen, recht heimisch zu ma chen". Wer meine französischen und deutschen Lesebücher durchsehen und etwa noch die Vorrede zum dritten Bande des letzteren, so wie Seite 178 — 189 der Abhandlung über die genetische Methode lesen will, der wird finden, daß die Herren Wildermuth und Gruner ein Mittel, den Unterricht in der

Ueber einige Aenderungen und Umstellungen, die vielleicht mit Vortheil in dem oben mitgetheilten Lehrgange anzubringen sein möchten, werde ich erst in einigen Jahren mit Bestimmtheit reden können, nach-

französischen Sprache gedeihlicher zu machen, erfunden haben, das schon erfunden und seit Jahren in vielen Schulen im Gebrauche war†); er wird aber zugleich finden, daß meine Forderung, die Lektüre solle die philomathische Bildung des Zöglings fördern und ihm (neben der Kenntniß des betreffenden Volkes) mancherlei sonstiges Wissen physischen und ethischen Inhaltes geben, bei mir nur eine unter vielen Forderungen ist, und dieser Umstand veranlaßt mich hauptsächlich, in dieser Note der Gruner-Wildermuth'schen Chrestomathie zu erwähnen. Mir ist es nämlich nicht bloß darauf angekommen, meinen Sammlungen möglichst viele naturhistorische, geographische und historische Piecen einzuverleiben, sondern ich konnte, eingedenk des Göthe'schen Wortes, daß für die Jugend das Beste eben gut genug ist, nur Stücke von solchen Autoren aufnehmen, welche einen charaktervollen Styl schreiben; welche die Nationalität, welcher sie angehören, kräftig in sich ausgeprägt haben und dieselbe darstellen; in denen jedoch das Nationale das Menschliche nicht überwuchert und verdunkelt; welche dann ferner an Gedanken und Thatsachen und zwar an ursprünglichen und eigenthümlichen reich und deren Gedanken von der Art sind, daß sie im Leser neue Gedanken aufregen und zeugen; welche endlich einen reinen Geschmack, ein reines sittliches Urtheil und Ehrfurcht vor dem Höchsten zeigen. Ich könnte also z. B. die historischen Stücke meines Lesebuches nicht aus farb- und gehaltlosen Kompilatoren und Jugendschriftstellern wie Lamé Fleury, Segur der Vater, Alex. Dumas, Courrier de la jeunesse, sondern entweder nur aus ursprünglichen Historikern oder doch nur aus abgeleiteten Historikern ersten und zweiten Ranges schöpfen: historische Fragmente, worin es z. B. von Cyrus heißt (Gruner und Wildermuth I. Seite 112 — 113) er sei un prince accompli et rempli de belles qualités gewesen, der auch seine Unterthanen glücklich gemacht habe, solche Allgemeinheiten statt individueller Züge konnte ich eben so wenig gebrauchen, wie naturhistorische Fragmente im gewöhnlichen Kompendienstyl. In diesem Stücke ist also die Gruner-Wildermuth'sche Chrestomathie, wenigstens theilweise, wirklich nicht nach den in meinen französischen und deutschen Sammlungen befolgten Grundsätzen bearbeitet. — Uebrigens will ich mit dieser Note nur einen ungerechten Vorwurf abgewehrt und auf die vielen und verschiedenartigen Forderungen, welche der erziehende Unterricht an die Lektüre macht, aufmerksam gemacht, der Arbeit der Herren Gruner und Wildermuth aber nicht ihre Brauchbarkeit namentlich für die württembergischen und die ihnen ähnlichen Realschulen abgesprochen haben. Schon der Umstand, daß die Herren Gruner und Wildermuth sich auf 700 Seiten Text beschränkt haben, während die Texte in den beiden Bänden meines Französischen Lesebuches und in meiner Französischen Chrestomathie beinahe das Doppelte (1384 Seiten) betragen, empfiehlt ihre Arbeit denjenigen Schulen, die nicht einen sechs-, sondern nur einen drei- bis vierjährigen Kursus haben und eigentlich Sekundarschulen dritten Ranges sind. — Da das so wünschenswerthe Ineinandergreifen der verschiedenen Unterrichtsgegenstände auch dadurch befördert werden kann und soll, daß die Lesebücher in verschiedenen Sprachen eine Einrichtung erhalten, bei der eins

†) Daß dies nicht bloß meine Meinung ist, möge folgende Stelle aus einer Rezension der Gruner'schen Chrestomathie in dem Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen (Band VI, Seite 97) zeigen. Dr. Bergleih sagt dort: .

„Daß aber Lesebücher in fremden Sprachen die Aufgabe hätten, jene Idee der Einheit alles Unterrichts und Wissens auch ihrerseits zu realisiren, das ist leider den wenigsten Herausgebern eingefallen. Nimmt man die Mager'schen französischen Lesebücher und die seit deren Erscheinen nach gleichen Grundsätzen bearbeitete französische Chrestomathie von Gruner und Wildermuth aus, so ist die Legion aller anderen zu nichts weiter zu gebrauchen als eben zum Lesen, für die Schule aber geradezu unbrauchbar."

dem das Ergebniß einer Reihe neuer Versuche vorliegt. So viel kann aber schon jetzt gesagt werden, daß Aenderungen und Umstellungen, wie sie die Herren Callin und Barbieur — jener in seinem Elementarbuch der französischen Sprache: erster Gang; dieser in seinem Praktischen Elementarlehrbuch der französischen Sprache: erster Kursus — vorgenommen haben, kein Fortschritt in der Ausbildung der genetischen Methode sind.

2. Lehrgang des lateinischen Elementarunterrichts.

Gymnasien, die den lateinischen Unterricht erst im dritten Jahreskurs, nachdem zwei Jahre Griechisch gelernt ist, oder Realgymnasien, die ihn erst im fünften Jahreskurs beginnen, werden diesen Unterricht etwas anders einrichten, als es da geschehen muß, wo der Unterricht in den fremden Sprachen bei neun- bis zehnjährigen Schülern mit dem Lateinischen den Anfang macht. Der nachstehende Lehrgang, vor einer Reihe von Jahren entworfen, ist für den letzten Fall berechnet. Es wird genügen, nur die größere erste Hälfte des Lehrganges, nämlich den Unterricht über den Satz mitzutheilen.

Lektion 1 bringt nackte Sätze, deren Prädikate intransitive Verben der sogenannten dritten Konjugation sind und im Präsens stehen, oder auch solche transitive Verben, die wegen ihres engen Objektskreises ohne beigefügtes Objekt stehen können, wie legere, scribere, bibere etc.

Einige dieser Sätze haben Substantive der sogenannten ersten Deklination im Singular als Subjekte.

Nachdem dieses A durchgemacht, werden in B die in A vorgekommenen Verben und Substantive, so wie die Präsens-Endungen o, is, it, imus, itis, unt gelernt, und in C folgen deutsche Sätze.

Lektion 2 bringt in ihren Sätzen theils dieselben, theils einige neue Verben; als Subjekte (bei den Sätzen in der dritten Person) dienen Substantiva der ersten auf a und der zweiten auf us, die im Singular und im Plural (ae, i) auftreten.

Lektion 3 bringt wieder zum Theil dieselben Verben; als Subjekte treten aber hier die Grundpronomen (ego, nos, tu, vos etc.) auf, wobei der Unterschied von scribo und ego scribo etc. gelernt wird.

Lektion 4 bringt die Negation (die Sätze in Lektion 1 — 3 standen demnach positiv); hier treten also die nöthigsten Negationswörter auf: non, nihil, nunquam, nusquam, nullus, aber auch nur diese, da Wörter

dem anderen zu Hülfe kommt, so mag der Leser schließlich die beiden Bände des Französischen Lesebuches und die Französische Chrestomathie mit den drei Bänden des deutschen Lesebuches vergleichen und bei sich überlegen, wie vielerlei Art von Nutzen ein Unterricht, der jeden seiner Schritte berechnet und keinen kleinsten Vortheil, der sich darbietet, außer Acht läßt, aus dem gleichzeitigen Gebrauche beider Bücher wohl ziehen kann.

wie nonnemo, nonnulli, nonnunquam, nonnihil, nemo non, neuter, haud etc. hier zu früh kämen. — Zu den Subjekten a (und ae), us (und i) kommt hier um (und a).

Lektion 5 bringt in ihren Sätzen wieder einige neue Verben und lehrt, wie man fragt und antwortet. (Die Sätze in Lektion 1 — 5 standen demnach affirmativ.) Zuerst Fragen wie quid agit frater? scribit; quid est Caesar? Consul. Dann Fragen mit angehängtem ne (scribitne frater?), mit nonne, wo bejahende und mit num, wo verneinende Antwort erwartet wird; an wird auf eine spätere Lektion verspart. Hierauf Fragen, die nur Verwunderung ausdrücken (rhetorische), auf die also keine Antwort erwartet wird. Endlich die gewöhnlichsten und leichtesten Arten der Antwort.

Lektion 6 bringt wieder einige neue Verben der III. Konjugation, die Sätze stehen im Imperativ, und zwar in beiden Formen desselben (scrib-e, scrib-ite, scrib-ito, scrib-itote, scrib-ito, scrib-unto), jedoch nur positiv. (Demnach standen die Sätze in Lektion 1 — 5 im Indikativ.) Auch zeigt sich hier der Vokativ der ersten und der zweiten Deklination.

Lektion 7 bringt den Imperativ mit ne.

In Lektion 8 wird rekapitulirt; um aber den Beispielsätzen von nun an mehr Mannigfaltigkeit geben und manche Verben, die schlechterdings ein Objekt verlangen und deren wir bedürfen, bringen zu können, führen wir von hier an schon Akkusative auf am und as, um, os, a, so wie Genitive auf ae, arum, i, orum ein.

In diesen 8 Lektionen sind ungefähr 50 Verben der dritten Konjugation (vorläufig nur Präsens, Imperativ und Infinitiv) gelernt, nebst etwa 25 Substantiven. In den nächsten 5 Lektionen kommen 50 neue Verben hinzu. Es wird sich später zeigen, warum wir bei der dritten Konjugation zunächst vorzugsweise sogenannte unregelmäßige Verben bringen.

Lektion 9 bringt das Futurum, so daß hier die Endungen am, es, et, emus, etis, ent gelernt werden. Die Verben sind hauptsächlich intransitiv, die Subjekte sind bald betonte Pronomen, bald Substantive der ersten und zweiten Deklination. (Demnach hatten wir bisher das Präsens.)

Lektion 10 bringt das Futurum wieder (nun aber auch Präsensformen dazwischen); die Verben sind meist transitiv, so daß wir die in Lektion 8 gelernten Akkusativformen anbringen. Auch treten hier die Akkusative von ego, tu, nos, vos auf: me, te etc.

Lektion 11 bringt das Futurum wieder, und zwar sind nicht nur die Verben bald intransitiv, bald transitiv, sondern es wechselt auch positive und negative Rede, affirmative und interrogative Satzform, so wie Indikativ und Imperativ. Einige Futura stehen imperativisch, so daß hier dieser Punkt gelernt wird.

Lektion 12 bringt Sätze, deren Verba sämmtlich im Präterito stehen, so daß hier die Endungen ebam, ebas etc. gelernt werden. Um das Präteritum in Hauptsätzen anbringen zu können, drückt es oftmals wiederholte Handlungen, Sitten, Gewohnheiten aus, oder es beschreibt. Das Präteritum für den begleitenden Nebenumstand kann erst auftreten, wenn wir das Perfekt (als Aorist) kennen. Vorläufig genügt es, daß der Schüler das Präteritum in dieser Funktion kennt und nun weiß, daß es drei Zeiten giebt. — Rede und Satzform wechselt, eben so haben manche Sätze Objekte, so daß Früheres wiederholt wird.

Lektion 13 bringt das Präteritum wieder, aber auch Futura und Präsentia, so daß Alles rekapitulirt wird. — Wie wir Lektion 8 Akkusative und attributive Genitive der ersten und zweiten Deklination eingeführt, so führen wir jetzt einige attributive Adjektive auf us, a, um, so wie meus und tuus ein, so wie einige Substantive der dritten Deklination im Nominativ und Genitiv Singularis.

Die syntaktische Rücksicht verlangte, daß wir das Perfektum Präsens, da dasselbe auch als Präteritum (historisch: Aorist) dient, schon hier auftreten ließen, um den Gegensatz des historischen und des beschreibenden Präteritums zu zeigen; die Rücksicht auf die Formenlehre verbietet es, da die Bildung der Perfekta eine verwickelte Sache ist. Wir lassen also, von zwei Uebeln das kleinere wählend, den Begriff des Präteritums vorläufig unvollständig und ergänzen ihn erst, nachdem wir zunächst die Bildung der Imperfekta der drei andern Konjugationen und die Bildung des Perfektum Präsens der dritten Konjugation gezeigt haben.

Lektion 14 bringt in ihren Sätzen Verben der vierten Konjugation, sämmtlich im Präsens, so daß also hier die Bildung von audi-o, audi-s, audi-t, audi-mus, audi-tis, audi-unt gelernt wird, so wie daß wir hier eine neue Konjugation mit vokalischem Charakter haben und daß dieselbe — die I-Konjugation — die vierte heißt. Die Sätze sind so gewählt, daß früheres, z. B. Position und Negation, Affirmation und Frage, betontes Subjektspronomen, substantives Subjekt mit einem adnominalen Adjektiv oder Pronomen, adnominaler Genitiv der ersten, zweiten und dritten Deklination, Objekte der ersten, zweiten und nun auch der dritten Deklination (em, es) immer wiederholt und fortgeübt werden.

Lektion 15 das Präteritum der vierten Konjugation: audi-ebam etc.

Lektion 16 das Futurum der vierten. — In diesen drei Lektionen müssen etwa 25 Verben der vierten auftreten, worunter sogenannte unregelmäßige (venio, sentio, vincio, sancio, haurio etc.) nicht fehlen dürfen.

Lektion 17 bringt Verben der zweiten Konjugation — der E-Konjugation — im Präsens: sileo, sile-s, etc.

Lektion 18 das Präteritum der zweiten.

Lektion 19 das Futurum der zweiten, das eine neue Form: ebo,

ebis etc. zu lernen giebt. — Etwa 25 Verben der zweiten, worunter sogenannte unregelmäßige (caveo, moveo, sedeo, video, mordeo, pendeo, ferveo, prandeo, haereo, maneo, jubeo, gaudeo, rideo, luceo, etc.) nicht fehlen dürfen.

Lektion 20 bringt Verben der ersten Konjugation — der A-Konjugation — im Präsens: ara-re, ar-o, ara-s, ara-t, etc.

Lektion 21 das Präteritum: ama-bam etc.

Lektion 22 das Futurum: ama-bo. — Etwa 25 Verben der ersten, worunter fast alle sogenannte unregelmäßige: juvo, do, sto, cubo, etc.

Lektion 23 bringt Sätze, in denen Verben der vierten, zweiten und ersten in beiden Formen des Imperativs, und zwar positiv und negativ stehen. — Einige Sätze stehen im Präsens, drücken aber Vergangenes aus, z. B. Cicero verbis saepe abundat, das sogenannte historische Präsens.

Lektion 24 rekapitulirt alles Bisherige, indem sie Verben der vier Konjugationen, sämmtliche Imperfekta, Indikativ und Imperativ, Position und Negation, Behauptung und Frage, Objekte und Attribute durcheinander bringt. Als neu treten hier einige Numeralia auf. — Wir kommen nun zur Bildung der Perfekta.

Lektion 25 bringt Sätze, deren Prädikate sämmtlich im Perfektum Präsens stehen und der dritten Konjugation angehören, und zwar der Klasse der inlautenden (gunirten) Verben: ăgo ēgi, căpio cēpi, ĕdo ēdi, lĕgo lēgi, etc. Einen Theil dieser Verben haben wir schon in den Lektionen über die Imperfekta kennen gelernt, hier kommen ein paar neue dazu. Hier lernen wir 1. die Endungen i, isti, it, imus, istis, erunt, 2. die Veränderung des Stammes bei diesen Verben, 3. daß wir bisher actio imperfecta hatten und nun actio perfecta auftritt.

Lektion 26 bringt dieselben Verben, die aber hier nicht ausschließlich im Perfekt stehen.

Lektion 27 bringt die vorlautenden (reduplizirenden) Verben der dritten Konjugation, die wir zum Theil schon in den Lektionen über die Imperfekta gehabt, im Präsens Perfektum; cado cecidi, cano cecini, credo credidi, curro cucurri, disco didici, fallo fefelli, pendo pependi, pungo pupugi, etc. *)

Lektion 28 bringt dieselben Verben, aber in verschiedenen Zeiten, und so, daß das Frühere so viel möglich rekapitulirt wird.

Lektion 29 bringt diejenigen nachlautenden Verben der dritten Konjugation im Präsens Perfektum, die bloß die Endung anhängen, zunächst Verba pura, wie acuo, metuo, minuo, ruo, spuo, statuo, sternuo, suo, tribuo, solvo, dann ein paar Verba liquida, wie viso, psallo, verro, endlich Verba muta, wie bibo, lambo, dego, cudo, mando, scando, scindo, verto, etc. Schon früher war die sogenannte dritte

---

*) Wer die Reduplikation für das Frühere hält, wird sie voranstellen.

Konjugation als diejenige, welche konsonantischen Charakter oder u hat, von den drei vokalischen Konjugationen unterschieden worden; hier unterscheiden wir innerhalb der dritten Konjugation Verba pura, Verba liquida (und spirantia) und Verba muta.

Lektion 30 und 31 bringen diejenigen nachlautenden Verben der dritten Konjugation im Präsens Perfektum, die zwischen Stamm und Endung ein s einschieben, wie carpo carp-s-i, glubo, scribo; ango, cingo, clango, coquo, dico, duco, mungo, plango, rego, sugo, tego, traho, ungo, veho, vivo; fingo, pingo, spargo; fluo, struo; claudo clau-s-i, divido, laedo, ludo, mitto, plaudo, rado; vado; cedo, etc.

Lektion 32 bringt diejenigen nachlautenden Verben der dritten Konjugation im Präsens Perfektum, die der Endung ein v oder u vorhergehen lassen, wie cerno, sperno, lino, sino, cresco, pasco, quiesco, sero; depso, pinso; alo, colo, fremo, gigno, molo, pono, tremo, vomo; cumbo, rapio, sapio, strepo, meto, etc.

Lektion 33 bringt die Verben der drei letzten Lektionen so, daß alles Frühere dabei rekapitulirt wird.

Lektion 34 bringt einen Theil der von Lektion 25 an im Präsens Perfektum gebrauchten Verben wieder im Perfekt, aber so, daß das Perfekt jetzt als Aorist dient, wie z. B. Romani Tarquinium Superbum expulerunt, spes victoriae ducem fefellit, etc. Hier wird theils an Lektion 12, theils an die letzten Lektionen wieder angeknüpft und gezeigt, daß das lateinische Perfektum, ganz wie das deutsche Präteritum Imperfektum eine doppelte Funktion hat. Es entstehen so mehrere Gleichungen:

lateinisches Präsens Perf. = deutsch Präs. Perf. + einem Theile des deutschen Prät. Imperf.
lateinisches Prät. Imperf. = einem Theile des deutschen Prät. Imperf.
deutsches Präter. Imperf. = latein. Präter. Imperf. + einem Theile des lat. Perf.
deutsches Perfekt = einem Theile des lat. Perfekts.

Lektion 35 bringt den Aorist wieder, aber die (Haupt)sätze, in denen er vorkommt, haben adnominale oder temporale Nebensätze, in denen das Prädikat im Präteritum Imperfektum steht, wodurch wieder an Lektion 12 angeknüpft wird, z. B. Micipsa Jugurthum praefecit Numidis, quos in Hispaniam mittebat, etc. Hier also zeigt sich, daß das Präteritum Imperfektum nicht nur die zwei in Lektion 12 zur Anschauung gebrachten Funktionen hat, sondern drittens auch Nebenumstände, welche die Haupthandlung begleiten und ihr gleichzeitig sind, durch dasselbe ausgedrückt werden.

Lektion 36 bringt nun die wichtigsten inlautenden (nur vĕnio, vēni) und nachlautenden starken Verben der vierten Konjugation im Präsens Perfektum, das nun bald als Präsens, bald als Aorist steht: haurio, sepio, sentio, vincio, salio, etc. Manche dieser Verben kamen schon in Lektion 14 — 16 vor.

Lektion 37 bringt die starken Verben der ersten Konjugation im Perfekt: die inlautenden jŭvo jūvi, lăvo lāvi; die vorlautenden do und sto, die nachlautenden cubo, crepo, domo, neco, etc. — kamen zum Theil schon in Lektion 20 — 22 vor.

Lektion 38 bringt die in den beiden letzten Lektionen vorkommenden Verben auch in den Imperfektis, und überhaupt so, daß so viel Früheres als möglich rekapitulirt wird.

Lektion 39 und 40 bringen die starken Verben der zweiten Konjugation im Perfekt, die zum Theil schon in Lektion 17 — 19 vorkamen.

Lektion 41 und 42 bringen in ihren Sätzen, deren Prädikate starke Verben der dritten, vierten, zweiten und ersten Konjugation sind, das Perfektum des Präteriti (sogenanntes Plusquamperfektum), so daß hier die Endungen eram, eras — erant zu lernen sind.

Lektion 43 und 44 bringen mit denselben Verben das Futurum Perfektum (das sogenannte exaktum): ero, eris, etc.

Lektion 45 rekapitulirt alles.

Lektion 46 bringt jetzt die drei Perfekta (Präsens, Präteritum, Futurum) mit schwachen Verben der vierten und der (ganz wie die der vierten gehenden) dritten Konjugation:

puni-V- { i, eram, ero }   pet-I-V- { i, eram, ero. }

Lektion 47 bringt schwache Verben der zweiten Konjugation in den drei Perfektis:

dele-V- { i, eram, ero }   mon-U- { i, eram, ero. }

Lektion 48 eben so Verben der ersten Konjugation: ama-V-i, eram, ero.

Lektion 49 bringt schwache Verben der drei Konjugationen in allen Imperfektis und Perfektis, sorgt aber besonders dafür, daß die gebräuchlichen Kontraktionen (audiisti, amaram etc.) hier angeschaut werden.

Lektion 50 rekapitulirt alles bisher Gelernte und zwar a. das Syntaktische, b. die Verbal- und Nominalformen, c. die Vokabeln: Verben, Substantiva, Adjektiva, Pronomen und Partikeln.

Während wir bisher in onomatischer Beziehung durch die Rücksicht auf die Formenlehre sehr gebunden waren, sind wir nun freier. Wir bevorzugen nun eine Weile die schwachen Verben sämmtlicher Konjugationen, besonders aber der ersten; lassen dann ziemlich viele offensichtlich abgeleitete Verben auftreten (z. B. agitare von dem uns bekannten agere; immolare von mola, das mit dem uns bekannten molere von derselben Wurzel stammt; dubitare von dubium, das von duo kommt, u. s. w.) und umgeben diese abgeleiteten Verben so viel als möglich mit verwandten Substantiven und Adjektiven, bringen also in der Nähe des Verbs

agitare agitatio (mentis; studiorum), agitator, exagitare u. s. w. an. Da wir aber die bis zu Lektion 45 gelernten starken Verben — der eigentliche Kern und Grundstock der Sprache — immer fortüben müssen, so geschieht dies zuerst so, daß wir besonders die Ableitungen von diesen Verben auftreten lassen, z. B. neben agere agilis, agilitas, agmen, actus, acta, actuarius, actuosus, actutum, actio, actor, dann abigere, adigere, ambigere, etc., dann aber so, daß wir allmählich dasselbe Wort in derselben Lektion in mehreren Bedeutungen auftreten lassen, z. B. agere capellas etc.; radices; aliquid, nihil, gratias; cum aliquo; in exsilium; vitam, aetatem, . . . annum; munus, bellum; fabulam; triumphum, forum, conventum, delectum verborum; cum aliquo bene, male; rem ex jure, lege cum aliquo; animum; adolescentem, amicum, etc., wobei es sich von selbst versteht, daß man 1. die Bedeutungen eines Wortes in einer Lektion nicht zu sehr häufen darf, sondern vielmehr, immer rekapitulirend, immer zurückgreifend und an Früheres anknüpfend, heute nur 3 — 4 Bedeutungen, nach 5 — 6 Lektionen wieder 3 — 4 Bedeutungen desselben Wortes bringen muß, und 2. daß auf die grammatische Form der Redensarten Rücksicht zu nehmen, z. B. der Ausdruck: aliquem reum agere erst beim Faktitiv, der Ausdruck: gratias alicui agere erst beim objektiven Dativ zu bringen ist. Man begreift, daß der onomatische Lehrgang nur aus einem Sprachbuche, worin er ausgeführt ist, vollständig ersehen werden kann, während sich über den syntaktischen und Wortformen-Lehrgang berichten läßt.

Lektion 51 bringt in ihren Sätzen, die theils vergebliche Wünsche, theils Bedingungen aussprechen, das Präteritum Imperfektum Konjunktivi (Konditionalis) auf erem, und zwar mit Verben aller vier Konjugationen: leg-erem, audi-rem, doce-rem, ama-rem.

Lektion 52 lehrt -issem, also leg-issem, audi-V-issem, etc.

Schon von Lektion 13 an sind Substantive der dritten Deklination aufgetreten; bis hieher können so ziemlich die nöthigsten Wörter derselben eingeübt sein, so daß von jetzt an den Wörtern der vierten und fünften Deklination eine besondere Berücksichtigung widerfahren kann, so wie den Adjektiven auf er, is, e. Die meisten Formen der Pronomen sind auch bis hieher schon vorgekommen, wenigstens die Nominativ- und Akkusativformen.

Lektion 53 bringt den Konjunktiv Präsens bei Verben der dritten, vierten und zweiten Konjugation und zwar in Hauptsätzen, nämlich a. auffordernd und verbietend (z. B. Donis impii n e placare a u d e a n t Deos), b. wünschend, wo die Erfüllung als möglich gedacht wird, (z. B. Hoc Dii bene v e r t a n t. Valeant cives mei.), c. zugebend (z. B. Naturam e x p e l l a s furca, tamen usque recurret), d. einige Fälle, wo wir Hülfsverben des Modus gebrauchen, wie wir z. B. hic q u a e r a t quispiam übersetzen: Hier könnte jemand fragen. — Es versteht sich von

selbst, daß bei a an den Imperativ und das imperatorische Futurum (Lektion 11) erinnert wird.

Lektion 54 bringt den Konjunktiv Präsens bei Verben der ersten Konjugation: em, es, etc. Die Sätze wie in der vorigen. Dabei einige Beispiele von cura ut, fac ut, fac ne, cave mit folgendem Konjunktiv, z. B. Cave facias; cura ut valeas; magnum fac animum habeas et spem bonam, etc.

Da man Verben wie ich will alle Augenblicke braucht, so lernen wir auch hier volo, velim, volui, volebam, volam, vellem, und schieben die übrigen Anomala und Defektiva eben so gelegentlich ein.

Lektion 55 bringt den Konjunktiv des Präsens Perfektum (reg-s-erim [x], ama-v-erim, etc.) für alle vier Konjugationen, und zwar a. verbietend (z. B. hoc facito, hoc ne feceris), b. wo wir sagen: Ich möchte, dürfte, könnte, müßte, sollte, wollte u. s. w.

Lektion 56 bringt das Passivum der dritten und vierten Konjugation in den drei Imperfektis, vorläufig nur Indikativ.

Lektion 57 eben so für die zweite und erste Konjugation. — In den Beispielen nebenbei zu zeigen, daß unser Man lateinisch durch das Passiv gegeben werden kann (videtur), eben so unser Reflexiv (Aër movetur; Suevi lavantur in fluminibus), so wie unser Lassen (Nulli patientius reprehendentur quam qui maxime laudari merentur).

Lektion 58 bringt den Imperativ des Passivs für alle Konjugationen und rekapitulirt.

Da die Schüler gelernt haben, daß aus lego, legebam, legam, etc. im Passiv legor, legebar, legar, etc. wird; da sie ferner den Konjunktiv für das Aktiv gelernt haben, so kann man von jetzt an Konjunktivformen des Passivs ruhig auftreten lassen: sehen die Schüler ein amer, docear, amarer, audirer etc., so finden sie leicht, was diese Formen bedeuten müssen.

Lektion 59 bringt in ihren Sätzen etwa 12 Deponentien aller Konjugationen, jedoch nur in den Imperfektis.

Lektion 60 rekapitulirt alles Bisherige, wobei man zugleich einiges Neue beifügen kann, z. B. Etwas von den Impersonalien (Verba mera) wie fulgurat, tonat etc., ferner daß man das Man (Lektion 57) nicht nur durch das Passiv, sondern auch durch die erste Person Pluralis, (Quae volumus, credimus libenter), die dritte Person Pluralis, die zweite Person Singularis geben kann, u. dergl.

Bis hieher war das Prädikat Verb, wenigstens haben wir nur auf diesen Fall reflektirt; in den nächsten Lektionen ist das Prädikat Adjektiv oder Partizip.

Lektion 61 faßt jetzt einen großen Theil der bisher zerstreut vorgekommenen Adjektive dreier (us, a, um; er, a, um; er, is, e), zweier Endungen (is, e) und einer Endung (audax, simplex, clemens, etc.) zusammen und bringt dieselben als Prädikate. Hier ist also die Konju-

gation von Sum zu vervollständigen. Sum — sunt, sim — sint ist gelegentlich vorgekommen; eram — erant und ero — erunt gleichen den bekannten Verbalendungen (nur erunt statt erint), die Perfekta fu-i, eram, ero machen ebenfalls keine Schwierigkeit, eben so wenig fu-erim und fu-issem, so daß nur essem und der Imperativ eigentlich zu lernen ist. Auch ist hier das Hauptsächliche von der Motion zu lernen, so wie das Nöthigste von der Kongruenz des prädikativen Adjektivs mit seinem Subjekte.

Lektion 62 bringt in ihren Sätzen Komparative und Superlative, so daß das Hauptsächlichste von der Gradation gelernt wird. Auch muß hier der Ablativ nach Komparativen, mit Auslassung des quam, gezeigt werden.

Lektion 63 bringt die Perfekta der Passiva: laudatus, a, um, monitus, a, um etc. sum, eram, fuero, wo sich also zeigt, daß die prädikativen Partizipien ganz wie die Adjektive kongruiren müssen. Beispiele der Imperfekta des Passivs sind einzumischen.

Lektion 64 knüpft an Lektion 59 an und bringt ein Dutzend neuer Deponentien, deren Perfekte (hortatus, a, um, sum, eram, fuero, etc.) hier auftreten, jedoch so, daß auch Imperfekta vorkommen. Hier zeigt sich also die aktive Bedeutung der Partizipien der Deponentia.

Lektion 65 bringt a. wieder einige neue Deponentien, aber die Sätze zeigen den Imperativ der Deponentien; b. Sätze mit passiven Imperativen; — c. solche Adjektive als Prädikate, die ursprünglich Partizipia sind, wie z. B. doctus.

Lektion 66 bringt aktive Partizipien als Prädikat, z. B. Senectus est operosa et semper agens aliquid et moliens; demnächst Partizipia des Wollens, z. B. Injuriam qui facturus est, jam facit, so daß also hier Eine periphrastische Konjugation (-turus sum, eram, ero) gelernt und der Unterschied derselben vom Futurum gemerkt wird.

Lektion 67 bringt die andere periphrastische Konjugation, Partizipia des Sollens, und zwar in der doppelten Form, als liber scribendus est und mihi scribendum est, oder, ohne Person, moriendum certe est. — Auch werden einige Beispiele des sogenannten griechischen Dativs bei Passivis beigegeben, z. B. mihi consilium captum jam diu est.

Lektion 68 führt die wichtigsten Provokabula (sogenannte Pronomina indefinita), quis, aliquis, quid, aliquid, quispiam, quisquam, quidam, quisque, quivis, quilibet etc., die zum Theil schon vereinzelt vorgekommen sind, in Reihe und Glied als Subjekte auf, so daß das Nöthigste von der Bedeutung derselben hier gemerkt wird.

Lektion 69 bringt neue Sätze über die Provokabula und rekapitulirt Lektion 61 — 68, jedoch sind die Sätze so gewählt, daß sie zugleich als Beispiele für die hauptsächlichsten Regeln über das Genus der Substantive dienen.

Lektion 70 rekapitulirt alles Bisherige.

In den nächsten Lektionen wird das Prädikat Substantiv, Infinitiv, Pronomen oder Numerale.

Lektion 71 bringt Sätze, deren Prädikat Substantiv ist und im Nominativ steht. Die Sätze sind so gewählt, daß sie die Motion der Substantiva zur Anschauung bringen, z. B. Vita rustica parsimoniae, diligentiae, justitiae magistra est, etc.

Lektion 72 zeigt das substantivische Prädikat im Genitiv, wie z. B. haec oratio est Ciceronis, Cujusvis hominis est errare, Socrates magnae sapientiae fuit.

Lektion 73 zeigt das substantivische Prädikat im Ablativ, z. B. Cato in omnibus rebus singulari fuit prudentia et industria, Iphicrates fuit et animo magno et corpore, imperatoriaque forma. Dazu einige Beispiele, wo das substantivische oder adjektivische Prädikat eine Präposition vor sich hat.

Lektion 74 bringt in ihren Sätzen Infinitive als Prädikat und als Subjekt, z. B. Vivere est cogitare; Est adolescentis, majores natu vereri; Sapientis est proprium, nihil, quod poenitere possit, facere; Principum munus est resistere levitati multitudinis, etc.

Lektion 75 bringt Pronomina als Prädikat, z. B. Quid est prudentia, quid sapientia? Quod ego fui ad Trasimenum, ad Cannam, id tu hodie es; Non est mentiri meum; Tuum est videre, quid agatur, etc.

Lektion 76 bringt Numeralia als Prädikat, z. B. Libri Mosis sunt quinque, Nos sumus pauci, Amici regis sunt pauci, Omnes familiares mei, quos multos habeo (wo das Deutsche den Genitiv gebraucht); Spartanorum reges bini erant. (Hierbei einige Beispiele über den Gebrauch der Distributiva, z. B. Singulis annis bini consules creabantur, Bis bina efficiunt quatuor, so wie über den Unterschied von duplex und duplum, triplex und triplum etc.)

Lektion 77 knüpft an Lektion 68 an und bringt neue Pronomina indefinita, nämlich die der Quantität, wie unus, solus, ullus, nullus, nonnullus, nonnemo, alter, alteruter, uterque, neuter, quot, tot, quantus, tantus, etc.

Lektion 78 bringt possum vollständig und andere Komposita von sum, und rekapitulirt Lektion 71 — 77.

Lektion 79 rekapitulirt Lektion 61 — 77 und bringt einige neue Deponentien.

Lektion 80 rekapitulirt alles Bisherige, wie in Lektion 50, und lehrt das Nöthigste über die prädikative Konkretion.

Wir kommen nun zum ausgebildeten Satze.

Lektion 81 leitet den ausgebildeten Satz ein. Zuvörderst werden Beispiele für jedes der drei Satzverhältnisse gegeben; dann eine Uebersicht der fünf Deklinationen; dann Einiges von den Präpositionen; endlich wird gezeigt, wie die lateinische Sprache den Mangel des Artikels un-

schädlich zu machen sucht, indem sie bald, um die Gattung zu bezeichnen, omnis oder den Plural, bald, um ein bestimmtes Individuum zu bezeichnen, einen Nebensatz, bald, wo wir Ein sagen, aliquis oder quidam setzt, u. s. w.

In Lektion 82 — 90 haben wir nun das adnominale (attributive) Satzverhältniß, und zwar kongruirt in Lektion 82 — 85 das Adnominale mit seinem Substantiv.

Lektion 82 und 83 bringen in ihren Sätzen adnominale Adjektive und Partizipien, so wie Substantiva, die als Adjektiva stehen, z. B. victrix legio, etc. Da das Nöthigste von der Motion (siehe Lektion 61) schon bekannt und die adnominale Kongruenz von der prädikativen nicht verschieden ist, so können wir auf die Stellung des Adnominale das Hauptaugenmerk richten. Also zuerst ein Adjektiv oder Partizip, wobei dessen Stellung vor oder nach dem Substantiv zu beachten; dann mehrere nur beigeordnete Adnominale (ein paar Sätze, worin idque); dann mehrere eingeordnete Adnominale (z. B. bonus vir pauper); endlich adnominales Adjektiv oder Partizip nebst adnominalem Pronomen oder Numerale (z. B. duo illi consules Romani) und ein paar Sätze, worin nullus et . . . Obgleich das adnominale Partizip in sehr vielen Fällen als Verkürzung eines Nebensatzes aufzufassen und dieser Gebrauch des Partizips (z. B. Caesar milites hortatus castra movit; Dionysius, Syracusis expulsus, Corinthum se contulit, etc.) im zweiten Jahre zu besprechen ist, so dürfen doch, da die Partizipien im Lateinischen eine so große Rolle spielen und die Schüler ihnen in ihrer nun bald beginnenden Lektüre ganzer Stücke auf jedem Schritte begegnen werden, Beispiele auch solcher Partizipien hier nicht fehlen, wie auch der Fall vorkommen muß, wo die lateinische Sprache in einem zusammengezogenen Satze, der Ein Subjekt, aber zwei Prädikate hat (z. B. Sol oritur et diem efficit), das erste dieser Prädikate Partizip werden läßt (Sol oriens diem efficit). Auch muß das Partizip hier in den obliquen Kasus, nicht nur als Adnominale des Subjekts (Plato scribens mortuus est), sondern auch als Adnominale des Objekts erscheinen, z. B. Mendaci homini ne verum quidem dicenti credere solemus; Vidi Ciceronem legentem, etc.

Lektion 84 und 85 bringen in ihren Sätzen possessive und demonstrative Pronomen, adjektivische Provokabula, so wie Numeralia als Adnominale. Die Beispiele zeigen, wo der Lateiner die Possessiva ausläßt (patrem vides, natürlich: meinen Vater), wo er sie setzen muß (tam mihi mea vita, quam tibi tua cara est), was suus bedeutet und wo man ejus sagt; wie is, hic, idem, ipse, ille, iste zu gebrauchen; wie unser Dies ist (haec est nobilis ad Trasimenum pugna; Non amicitiae tales, sed conjurationes putandae sunt, etc.) auszudrücken; was summa arbor und ähnliche Ausdrücke bedeuten; endlich wie die Lateiner einige unserer Adverbien durch Adnominale geben, wie ego primus hunc librum legi,

und was dagegen hanc primam orationem legi heißt und wie sich dies von hanc orationem primum legi unterscheidet.

In Lektion 86 — 88 ist das Abnominale ein Kasus.

Lektion 86 bringt den abnominalen Genitiv, zunächst ganz wie im Deutschen (subjektiv: oratio Ciceronis; objektiv: expugnatio urbis; possessiv: domus Caesaris; partitiv u. s. w.), dann abweichend vom Deutschen, wo wir allerlei Präpositionen, z. B. poena legis, invidia annonae, Helvetiorum injuriae, montes auri, flumina lactis, etc., oder auch gar nichts setzen, z. B. vocabulum Germaniae.

Lektion 87 bringt den Genitiv des Gerundii abnominal: ars vivendi, tempus (occasio, jus etc.) est -endi, etc.

Lektion 88 knüpft an Lektion 73 an und bringt den abnominalen Ablativ, z. B. Erat inter Labienum atque hostem difficili transitu flumen ripisque praeruptis. Auch Beispiele, in denen das Abnominale eine Präposition vor sich hat, z. B. Acerrimus inter recusantes Callisthenes fuit; Themistocles noctu de servis suis quem habuit fidelissimum ad regem misit; Acerrimus ex omnibus nostris sensibus est sensus videndi, etc.

Lektion 89 bringt Beispiele der Apposition, wo es also wieder auf Kongruenz und Stellung ankommt. Zugleich wird Lektion 82 — 88 rekapitulirt.

Lektion 90 rekapitulirt alles Bisherige. Hier ungefähr, oder auch schon etwas früher, beginnt nun auch die Lektüre zusammenhängender Texte. — Was denn von den folgenden Lektionen 91 — 120 im ersten Jahre nicht durchgenommen werden kann, fällt mit den Lektionen über das Satzgefüge dem zweiten Jahre zu.

In Lektion 91 — 103 haben wir das objektive Satzverhältniß; in Lektion 91 — 97 ist das Prädikat Verb; in Lektion 91 — 95 ist das Objekt ein Nomen.

Lektion 91 bringt in ihren Sätzen lauter transitive Verben mit Objekten, und zwar a. viele von den schon gebrauchten transitiven Verben aller Konjugationen, besonders solche, die, wenn sich das Objekt ändert, ihre Bedeutung ändern, wie z. B. legere flores, judices, milites, librum, wobei man neben legere auch lectitare, allegare, colligere, deligere, diligere, negligere, perlegere etc. in Beispielen anbringt (dies wird in den folgenden Lektionen fortgesetzt); — b. einige Verben, die im Lateinischen den Akkusativ haben und im Deutschen anders konstruirt werden, wie aequare, decere, deficere, effugere, juvare, imitari, aemulari, adulari, sequi, etc.; — c. die Verben mit Akkusativ der Person und der Sache, wie docere, celare, rogare, etc.

Lektion 92 bringt dasjenige Objekt, das in der Becker'schen Grammatik der Faktitiv heißt: a. den doppelten Akkusativ nach facio, efficio, reddo, creo, etc.; appello, dico, nomino, voco, etc.; judico, duco, puto, arbitror, etc.; do, tribuo, sumo, etc.; — b. den doppelten No-

minativ; — c. den Faktitiv mit einer Präposition, z. B. Ariovistus ad postulata Caesaris respondit, sese illum non pro amico, sed pro hoste habiturum. — Hier auch einige Beispiele des Akkusativ und Nominativ mit Infinitiv.

Lektion 93 bringt den objektiven Genitiv, zuerst allein, wie bei misereor, misereseo; memini, reminiscor, recordor, obliviscor, moneo, etc., dann in Verbindung mit einem Akkusativ, wie bei piget, pudet, poenitet, miseret, taedet etc., arguo, accuso, postulo, convinco, damno, absolvo, libero etc.

Lektion 94 bringt den objektiven Ablativ, zuerst ohne Präposition, wobei die Sätze nach den verschiedenen Fällen in Gruppen zu ordnen sind; dann mit Präpositionen.

Lektion 95 bringt den objektiven Dativ, zuerst in Uebereinstimmung mit dem Deutschen, entweder allein (z. B. parere), oder in Verbindung mit einem Akkusativ (z. B. dare); dann abweichend vom Deutschen, wobei a. Verben, wie arrideo, benedico, maledico, invideo, nubo etc., vorkommen, b. den Dativ bei esse (fonti nomen Arethusa est; hier Lektion 67 wieder herbeizuziehen), so wie den doppelten Dativ bei esse, fieri, mittere, relinquere etc. (Caesar quinque cohortes castris praesidio reliquit; Haec res mihi voluptati fuit); c. einige Verben, die mit einem Dativobjekt eine andere Bedeutung haben, als mit einem Akkusativobjekt, wie aequare alicui und aliquem, cavere, metuere, timere, consulere, convenire, cupere etc.

Lektion 96 zeigt das Pronomen als Objekt und zwar in allen Kasus. Hier kommen Ausdrücke wie hoc laetor, illud non dubito, illud tibi assentior, unum omnes student, hoc laboro, id stomachor, non possum idem gloriari vor, eben so der Dativus commodi und der Dativus ethicus, und was sich sonst an das Pronomen knüpft.

Lektion 97 zeigt den Infinitiv als Objekt, zunächst nach Verben wie Mögen, Können, Wollen, Sollen u. s. w. (die sogenannten Verba imperfecta), dann nach Verben wie Streben, Pflegen, Bedenken tragen, Wünschen, Versuchen, Anfangen, Vermeiden, Wissen, Lernen u. s. w., dann einige Beispiele wie De republica nihil habeo scribere. — Unterschied von Tempus est abire und Tempus est abeundi an ein paar Beispielen.

In Lektion 98 — 101 ist das Prädikat ein objektives Adjektiv.

Lektion 98 bringt Sätze, deren Prädikate solche objektive Adjektive sind (memor, prudens, avidus, -ax, etc.), die ihr Objekt im Genitiv verlangen, wobei der Genitiv zuerst an Substantiven (Conon erat prudens rei militaris; Cato reipublicae peritus et juris consultus fuit, etc.), dann an Gerundien und Gerundiven erscheint: Epaminondas erat studiosus audiendi; Cupidus bellorum gerendorum, etc.

Lektion 99 bringt objektive Adjektive mit dem Ablativ (dignus, dives,

fertilis, plenus, etc.); die Objekte sind zuerst Substantive, dann Supina auf u nach facilis, honestus, turpis, jucundus, etc.

Lektion 100 bringt den objektiven Dativ nach Adjektiven zunächst an Substantiven, dann an Gerundien (Aqua bituminata aut nitrosa utilis est bibendo), wobei einige Beispiele auch statt des Dativs andere Kasus mit Präpositionen zeigen, wie bei utilis ad, benevolus erga, etc.

Lektion 101 bringt Sätze, in denen nach Adjektiven der Infinitiv als Objekt steht (nach paratus, suetus, etc.); eben so Pronomina als Objekt.

Lektion 102 bringt Sätze mit einem prädikativen Substantiv, nach welchem ein Objekt folgt, wie opus est (magistratibus), usus est; consilium est mit dem Infinitiv; fas, nefas est, opus est mit dem Supinum auf u.

Lektion 103 rekapitulirt das über das Objekt Gelehrte.

In Lektion 104 — 115 haben wir das adverbiale Satzverhältniß.

Lektion 105 dient als Einleitung, indem die Sätze derselben a. die verschiedenen Arten des Adverbiale (Ort und Zeit, Weise, Mittel, Ursache u. s. w.) vorläufig zeigen, b. zugleich zeigen, daß das Adverbiale durch einen bloßen Kasus, oder durch einen Kasus mit einer Präposition, oder durch ein sogenanntes Adverb ausgedrückt werden kann. — Uebersicht der Präpositionen und der Adverbien und das Nöthigste von der Bildung derselben.

Lektion 106 — 115 bringen nun Beispiele des adverbialen Satzverhältnisses. Ich führe diese Lektionen nicht näher aus, da ich noch immer nicht habe mit mir einig werden können, ob die logische oder die formelle Rücksicht hier zum Haupt-Eintheilungsprinzip zu machen ist.

Im ersten Falle würden die Beispiele z. B. des lokalen Adverbiale wieder als Unterabtheilungen zeigen: a. Lokale Kasus, b. Präpositionen, c. Adverbien des Ortes; — im zweiten Falle würden die Beispiele z. B. des adverbialen Kasus wieder als Unterabtheilungen a. Orts-, b. Zeitbestimmung u. s. w. zeigen.

Lektion 116 und 117 rekapituliren und geben zugleich Beispiele vom vollständig ausgebildeten Satze (der das dritte zum 1) nackten, 2) ausgebildeten Satze ist). Hier können auftreten A. zwei oder mehrere verschiedenartige Erweiterungen, wie a. Adnominale und Objekt, b. Adnominale und Adverbiale, c. Objekt und Adverbiale, d. Adnominale, Objekt und Adverbiale; B. zwei oder mehrere gleichartige Erweiterungen, wie a. zwei oder mehrere Adnominale u. s. w.

Lektion 118 und 119 rekapituliren wieder und geben zugleich Beispiele verbundener Sätze (bisher hatten wir den einzelnen Satz), wobei denn die parataktischen Konjunktionen zusammengestellt werden. Man muß immer an Früheres anknüpfen, z. B. bei zwei- oder mehrgliederigen Fragen, die hier zum Vorschein kommen (num, utrum, ne — an, annon, anne, ne), an Lektion 5. Ueberhaupt sollten in Lektion 116 —

120 fast gar keine neuen Sätze vorkommen, sondern die hieher passenden Sätze aus früheren Lektionen hier zusammengestellt werden.

Lektion 120 rekapitulirt wieder und giebt zugleich Beispiele des zusammengezogenen Satzes (der das dritte I. zum einzelnen Satze, II. zu den verbundenen Sätzen ist), wobei dann die Lehrsätze von der prädikativen Kongruenz (a. Ein Prädikat und mehrere Subjekte, die aber Substantive sind, also in der dritten Person stehen, die dann α. Personen, β. Sachen, γ. Personen und Sachen sein können, b. Ein Prädikat und mehrere persönliche Subjekte, die theils Maskulina, theils Feminina sind, c. Ein Prädikat und mehrere persönliche Subjekte, wie ego et tu, ego et ille etc.), die in Lektion 80 nur unvollständig gegeben werden durften, ergänzt werden. — Auch müssen hier Beispiele von Ellipsen gegeben werden.

So viel über den lateinischen Elementarunterricht; die Lektionen über das Satzgefüge mag sich der Leser selbst entwerfen.

Indem wir uns auf die Mittheilung dieser beiden Proben beschränken und sowohl vom ersten Unterricht in der zweiten, dritten, vierten fremden Sprache, wie vom zweiten Unterricht in den verschiedenen fremden Sprachen schweigen, schließen wir mit einer kurzen literarischen Notiz. Wir verzichten darauf, Dasjenige hier zu registriren, was seit zehn Jahren in Büchern und Zeitschriften für, über und gegen die hier gelehrte Methode gesagt worden ist; dagegen wollen wir die uns bekannt gewordenen Schulbücher namhaft machen, welche ebenfalls den genetischen Weg meines französischen Sprachbuches betreten und mehr oder minder eingehalten haben. *) Es sind folgende:

1. Elementarbuch der englischen Sprache, von F. A. Callin, Lehrer der höheren Bürgerschule zu Hannover. Zweiter Kursus. Hannover, Hahn, 1844. Zweite Auflage, 1849.

Der erste Kursus dieses Buches ist nach dem Lehrbuche des in Paris lehrenden Robertson gemacht. Da dieser einmal da war, als Herr Callin den zweiten schrieb, „bei dessen Bearbeitung er den Plan des ersten einigermaßen verlassen und sich demjenigen nähern mußte, welchen Professor Mager mit so überzeugenden Gründen vertheidigt", so hatte dies für den zweiten Kursus die üble Folge, daß derselbe nur ein Lehrgang der Syntax wurde und beim Schüler die Kenntniß der Formenlehre voraussetzt.

*) Es giebt auch eine nicht ganz kleine Zahl von in den letzten Jahren erschienenen Schulbüchern, welche sich nicht darauf beschränken, die methodologischen und pädagogischen Grundsätze, welche in den meinigen befolgt sind, mehr oder weniger in Anwendung zu bringen, sondern auch die Materie meiner Bücher stark in Kontribution setzen. Gegen jenes habe ich natürlich nichts; wenn aber Diejenigen, welche auch Sprach- und Lesebücher machen, bei der Gewinnung des Stoffes für dieselben ebenfalls meiner Methode folgen wollten, so wäre es mir wirklich lieber.

2. Englisches Sprachbuch, im Allgemeinen nach genetischem Prinzip für Realschulen, Gymnasien und Privatunterricht. Von **A. Draeger**, Lehrer an der Realschule zu Güstrow. Erste Abtheilung: Elementarkursus. Güstrow, Opitz, 1848. Zweite Abtheilung: Satzlehre. Ebendaselbst, 1849.

Herr Draeger hat sein Buch für Schulen bestimmt, die dem Englischen in der Regel wöchentlich zwei Stunden widmen; für diese scheint ihm die vollständige Durchführung der genetischen Methode (die bei formenreicheren Sprachen freilich unerläßlich sei) nicht praktisch. Er hat sich darum von der genetischen Methode nur das Prinzip, die Anschauung zur Grundlage des Unterrichts zu machen, aneignen können, und lehrt im ersten Kursus die Aussprache und Formenlehre, im zweiten die Syntax. Die gründliche sprachwissenschaftliche Bildung des Verfassers und seine ausgedehnte Belesenheit in den englischen Schriftstellern geben seinem Buche, namentlich dem zweiten Kursus, einen Werth, den die wenigsten Verfasser englischer Elementarbücher den ihrigen haben geben können.

3. Elementarbuch der französischen Sprache, von **F. A. Callin**. Erster Gang. Hannover, Helwing, 1845. Zweite Auflage, 1849.

Die erste Auflage dieses Buches gestand wenigstens, daß „das französische Sprachbuch des hochverdienten Mager bei der Arbeit als Muster vorgelegen" habe; die zweite sagt nichts über das Verhältniß des Callin'schen Buches zu dem meinigen, wie ich denn auch in der zweiten Auflage des zweiten Kursus des Englischen Elementarbuches auf den Stand eines billigen Beurtheilers der Callin'schen Arbeiten reduzirt worden bin.

4. Praktisches Elementarbuch der französischen Sprache, für Gymnasien und höhere Realschulen, von **H. Barbieux**, Professor am Gymnasium zu Hadamar. Erster Kursus. Bielefeld, Velhagen und Klasing, 1848.

Herr Barbieux, der längst wegen seiner geschmackvollen Uebersetzungen deutscher Gedichte in's Französische bekannt war, ist, wie er in der Vorrede erklärt, durch das Studium meiner Schriften zur Ausarbeitung dieses Buches geführt worden, das vieles von der genetischen Methode glücklich anwendet, aber im Lehrgange mir weniger das Rechte getroffen zu haben scheint.

5. Lateinische Schulgrammatik. Erster Kursus, für das Untergymnasium, enthaltend Formenlehre und Syntax in planmäßiger Entwickelung nach genetischem Prinzip in einander gearbeitet, mit entsprechenden lateinischen und deutschen Uebersetzungsstücken und Vokabularien, zugleich als genetische Grundlage zu der ersten grammatischen Bildung für alle weitere Spracherlernung bearbeitet. Von Dr. **F. W. Graser**, Direktor des Gymnasiums zu Guben. Guben, Berger, 1849.

Zu diesem Buche gehört eine vom Verleger als erschienen angezeigte erläuternde Schrift, die ich aber trotz wiederholter Bestellungen nicht

habe bekommen können. Direktor Graser hat weder die Flexions- noch die Satzbaulehre, sondern das mittlere, was man die Lehre von den Funktionen der Flexionsformen und der grammatischen Wörter nennen kann und was in den älteren lateinischen Grammatiken die ganze Syntax bildet, zum Leitfaden seines Lehrganges gemacht. Weil er aber geglaubt hat, die Lehre vom Gebrauche der Kasus eher bringen zu müssen, als die Lehre vom Gebrauche der Verbalformen, so sieht er sich lange Zeit auf solche Beispielsätze beschränkt, die in der dritten Person des Präsens stehen, dessen Bildung neben Einigem über Negation und Frage antizipirend gelehrt wird. Man wird mir erlauben, den oben angedeuteten Lehrgang für sachgemäßer zu halten; da dieser aber den Herren Rektoren, Konrektoren, Subrektoren und Kollaboratoren offenbar zu „wunderlich und zu absunderlich" vorkommen und ohne Umstände zurückgestoßen werden würde, so ist der Mittelweg, den Direktor Graser eingeschlagen hat, vielleicht der einzige, auf dem unsere Schulphilologen zum Besseren geführt werden können. Haben sie erst die halbe genetische Methode gekostet, und gemerkt, daß sie und ihre Schüler nicht daran sterben, sondern eher gedeihen, so verlangt sie vielleicht mit der Zeit nach der ganzen, und der Appetit kommt auch hier mit dem Essen.

Zu den englischen Elementarbüchern von Callin und Draeger wird nächstens ein neues von dem Gymnasiallehrer Kindermann in Leipzig kommen. *)

---

*) Der geneigte Leser wolle in dem vorstehenden Artikel folgende Druckfehler verbessern:

S. 497, 498, 508, 510 lese man überall Erkenntnißweisen statt Erkenntnißkrisen, eben so Handlungsweisen st. Handlungskrisen. — S. 496 Z. 17 u. 16 v. u. gehören die Worte: „Dies ist leider — Gymnasiallehrer" nicht in den Text; sie bilden eine Note. — S. 521 Z. 5 — 14 gehören die Worte: „Was hier planmäßig — übelberechnete dar." nicht in den Text; sie bilden eine Note. — S. 496 Z. 6 v. u. lies eintheilen st. mittheilen. — S. 500 Z. 17 l. Jahren st. Zahlen. — S. 503 Z. 18 l. decken st. denken lassen. — Z. 14 v. u. l. grammatistischen st. grammatischen. — Z. 8 l. ὀρφ. st. ὀρφ. — S. 505 Z. 25 l. wirklich st. wörtlich. — Z. 3 v. u. (Note) l. it st. il. — S. 512 Z. 19 l. could st. would. — S. 513 Z. 24 v. u. (Note) l. beginne st. beginnen. — Z. 21 v. u. l. derjenigen st. denjenigen. — S. 516 Z. 10 v. u. l. wohl so st. wohl ist. — S. 517 Z. 5 v. u. l. Mahmud st. Mahmod. — S. 526 Z. 13 v. u. l. senti-r st. sentir-r.

XVII.

Der Unterricht der Blinden.

Soyez l'oeil de l'aveugle et le pied du boiteux!

1. Wesen und Zustand der Blinden.

Ein kurzer Hinblick auf die Thätigkeit jedes unserer Sinne wird uns das am deutlichsten erkennen lassen, was dem Blinden fehlt und wodurch das Wesen und der Zustand desselben bedingt wird. Alles was außer unserem Geiste ist und ein Gegenstand oder Objekt seines Vorstellungsvermögens und seines Denkens werden soll, muß erst durch die Sinne des Leibes, dann durch die denselben entsprechenden Sinne unseres Geistes wahrgenommen und empfunden werden; ja unser Körper selbst und dessen Theile können ebenfalls nur auf diese Art Gegenstände unserer inneren geistigen Vorstellung oder von unserer Seele erkannt werden. Nennt man nun die so durch die Sinne erlangte nähere Vorstellung von Dingen außer uns Erfahrungserkenntnisse, im Gegensatze der Erkenntnisse von vorn herein (a priori), wozu uns der Stoff in unserem Geiste selbst gegeben ist: so fragt es sich bei dem Unterrichte eines Menschen, der ein Sinnenwerkzeug oder ein äußeres Organ der sinnlichen Wahrnehmung entbehrt, was für Erfahrungserkenntnisse er nun, theils gar nicht, theils nicht so gut als andere Menschen haben könne und wie es wohl möglich sei, ihm solche Erkenntnisse vielleicht dennoch mit Hilfe der anderen Sinnorgane zuzuführen. Das unserem ganzen Körper inwohnende Gefühlsvermögen, welches die Denker seit Kant den Vital- oder Lebenssinn nennen, läßt uns nur durch unmittelbare Berührung das Dasein von Dingen außer uns und einiges von ihrer Beschaffenheit gewahr werden, so das Dasein der Luft durch ihren Druck, die Kälte und Wärme bei ihr und anderen Dingen, ferner ob sie hart oder weich, naß oder trocken sind &c., wogegen dasjenige Gefühlsvermögen, welches der gütige Schöpfer unseren Fingerspitzen verliehen hat, uns schon viel genauer die Form und die anderweitige Beschaffenheit der Dinge, welche wir mit den Finger-

spitzen berühren, wahrnehmen läßt; daher denn auch das Fingergefühl mit Recht als ein besonderes Empfindungsvermögen, oder doch als ein höherer Grad des allgemeinen Gefühlsvermögens betrachtet worden ist. Nächst den Fingern besitzt die Zunge unstreitig das meiste Geschick, bei unmittelbarer Berührung der Dinge außer uns nicht nur ihr körperliches Dasein und ihre Form, sondern außerdem auch noch manche andere Eigenschaft, und namentlich gewisse chemische Eigenschaften und Bestandtheile zu erkennen, besonders wenn die Körper schon flüssig sind, oder durch Berührung der Zunge doch leicht, wenn auch nur zum Theil, flüssig werden; wogegen der Sinn des Geruches uns über das Dasein fester und flüssiger Körper gar nicht belehrt, indem er nur das Berührtwerden von luftförmigen und gasartigen empfindet, von deren Dasein man erst durch vorhergegangene Erfahrung, welche die beiden vorigen Sinne gemacht haben, auf das gleichzeitige Vorhandensein fester und flüssiger Stoffe schließt. Eben so empfindet das Ohr des Menschen nur die verschiedenen Veränderungen in der Bewegung der Luft und läßt uns wiederum nur durch Schlüsse, die auf schon vorhergegangenen Erfahrungen beruhen, zu der Ueberzeugung gelangen, daß außerdem noch andere Gegenstände sich in unserer Umgebung befinden, von deren Einwirkung auf die Luft der wahrgenommene Schall entweder geradezu herrührt, oder doch eine Veränderung erleidet, die uns das Dasein jener Körper ins Bewußtsein bringt. Wäre keine Luft vorhanden, so wäre auch kein Hören möglich. Auf ähnliche Weise verhält es sich mit dem Auge, dem Organe unseres sechsten Sinnes. Ist kein Lichtstoff vorhanden, so empfindet das Auge fast weniger als alle übrigen Theile des Leibes, das Dasein von körperlichen Dingen außer dem Menschen, oder mit anderen Worten: Im Finstern ist jeder Mensch blind.

Erst wenn der Lichtstoff irgend ein Ding umgiebt und vermittelst seiner eigenthümlichen elastisch-flüssigen Beschaffenheit von demselben abgestoßen und von dem Auge, vermöge seiner Fähigkeit, die Lichtstrahlen einsaugen zu können, aufgenommen wird, entsteht in dem Auge eine Empfindung dieses Herganges und der dabei stattfindenden wunderbaren Brechung der Lichtstrahlen, die durch den Reiz, welchen sie auf der Netzhaut des Auges verursachen und den der innere Sinn der Seele mittelst der Nerven empfindet, nun das von dem geistigen Auge wahrnehmbare Bild bewirken, so daß man sagen kann: Sehen ist nichts anderes, als ein Fühlen in die Ferne, mit Hülfe des Lichtes. Menschen, die von Jugend auf nichts sahen, und später ihr Gesicht durch eine glückliche Heilung der kranken Augen erlangten, kommt es anfänglich vor, als berührten die Gegenstände, welche sie sehen, ihre Augen unmittelbar. Erst allmählig verliert sich diese Empfindung; sie erblicken die Gegenstände mehr entfernt von sich, sehen dabei aber alles nur, wie auf einer Fläche (wie Kaspar Hauser), und können Bilder noch nicht von wirklichen körperlichen Dingen unterscheiden, sondern müssen, um dies zu können, ihre

Hände zu Hülfe nehmen und die Dinge betasten. Dies war der Fall bei einem 13 Jahr alten Blindgebornen, den der englische Arzt Chesselden 1728 zu London glücklich operirte; auch gehörte einige Zeit dazu, ehe er Thiere und andere Gegenstände, die sich ähnlich waren, genau von einander unterschied. *)

In demselben Falle ist jedes neugeborene Kind. Es muß erst körperliche Gegenstände von einander, das Bild im Spiegel oder auf dem Gemälde von den Dingen, welche es vorstellt, sondern lernen, ebenso muß es die Entfernung, Größe und Gestalt der Dinge allmählig unterscheiden und abschätzen lernen, und es ist kein Sehen ohne damit verbundenes Urtheilen und Schließen möglich; doch wird sich derjenige, welcher sieht, seiner Denkverrichtung dabei nur selten bewußt. Denken wir uns dagegen ein blindgeborenes Kind, so gleicht dieses Anfangs völlig einem Schlafenden. Die schönsten blos sichtbaren und mit dem herrlichsten Farbenwechsel verbundenen Darstellungen, sowie die mannigfaltigsten, aber mit keinem Geräusche verbundenen Bewegungen solcher Bilder, die man in seiner Nähe veranstaltet, werden den Schlafenden nicht erwecken, erst öftere unmittelbare Berührung oder wiederholter Schall werden dies thun, und auch dann wird der Schläfer nur allmählich zum vollen Bewußtsein seiner selbst gelangen, während er vorher im Anfange der Einwirkung auf seinen Leib sich zwar regte, aber doch nicht eigentlich zur Besinnung dessen kam, was mit ihm geschah.

Ein blindgeborenes Kind wird zuerst durch den allgemeinen Gefühlssinn bei den wechselnden Berührungen seines Körpers und seines Lagers, dem Ruhen an der wärmenden und nährenden Mutterbrust, den natürlichen, oft Schmerz und Unbehagen erregenden Verrichtungen seines Leibes und dem öfteren Wechsel der Temperatur, die körperlichen Massen, die es umgeben und die verschieden von ihm selbst sind, zwar dunkel gewahr werden, würde aber nie zu einer sicheren, bestimmten und mit vollem Selbstbewußtsein verbundenen Erkenntniß von den Gestalten und Begränzungen derselben oder ihren mannigfaltigen Bewegungen und deren vielfachen Richtungen kommen können, wenn der Mensch allein durch den Besitz des äußeren Auges im Stande wäre, diese Erscheinungen an den Dingen außer seinem Geiste wahrzunehmen und näher zu unterscheiden. Hier ist es nun, wo die Wichtigkeit des Tastsinns sich auf das entschiedenste zeigt. Durch ihn allein gelangt das blinde Kind zu einer allmählichen und bestimmten Vorstellung von den Gestalten und den Bewegungen der physisch-räumlichen Größen um sich her. Weil aber dabei ein unmittelbares körperliches Berühren der Dinge und eine unerläßliche

*) Der von S. Chesselden geheilte Knabe sah die Gegenstände zuerst so, als wären sie in seinem Auge, nach einigen Erfahrungen erblickte er sie außer sich, aber auf einer Fläche, ohne Perspektive; farbige Bilder machten einen unangenehmen Eindruck auf ihn, er sah auf ihnen nur Farbenkleckse, endlich bemerkte er auch das Neben- und Hintereinander, die räumliche Entfernung, die Vertiefung.

Selbstthätigkeit von Seiten des wahrnehmenden Blinden erfordert wird, bei dem Sehen durch das Auge hingegen weit mehr ein leidendes Verhalten des Sehenden und ein Getrenntsein der Gegenstände von dem Menschen, auf welchen sie einwirken, stattfindet, so kann man das Erkennen der Dinge durch den Tastsinn, wie es namentlich bei einem Blindgeborenen stattfindet, das mehr subjektive Wahrnehmen der Form und der Bewegung, die Erkenntniß auf dem Wege des Sehens hingegen, die mehr objektive Wahrnehmung jener Eigenschaften an den körperlichen Dingen nennen. Die Welt der inneren Anschauungen eines Blindgeboren ist daher in eben dem Grade leer an richtigen Formgebilden von Dingen außer ihm, oder nur ausgestattet mit unbestimmten, schwankenden Nebelgestalten, in welchem Grade sein Tastsinn unentwickelt geblieben ist. Ferner unterscheidet sich die Art der Auffassung eines Blinden von der eines lichtbegabten Menschen auch noch sehr wesentlich dadurch, daß der Blinde (hier den Blindgewordenen nicht ausgeschlossen) anfangs nur einzelne Theile der Dinge und erst durch Verbindung derselben in seiner inneren Vorstellung auch das Ganze kennen und in seiner Ganzheit sich vorstellen lernt, wogegen der Sehende in der Regel zuerst das Ganze, wenigstens von einer Seite, vollständig anschaut und sodann erst zur näheren Betrachtung der einzelnen Theile übergeht; daher kann man sagen: Das Sehen ist der analytische, das Tasten der synthetische Weg, um die Dinge außer uns kennen zu lernen. Begünstigt hierbei das Sehen den schnelleren Ueberblick, so verleitet dasselbe doch auch ebenso oft zur bloß oberflächlichen Betrachtung des Gegenstandes, während das Getast eine zwar viel langsamere aber desto genauere Bekanntschaft gewährt. (So wird der Sehende von großen Gebäuden, selbst wenn er sie mehr als einmal in's Auge gefaßt hat, die Zahl der Fenster und die der Gemächer, nebst deren innerem Zusammenhange gewiß selten genau angeben können; der Blinde aber, wenn er auf seine Weise das Gebäude kennen gelernt hat, dazu fast allemal sicher im Stande sein.) Hinwieder läßt sich freilich nicht in Abrede stellen, daß dem Tastsinne doch so Manches entgeht, was bei langsamer Betrachtung die Sehkraft viel besser und genauer wahrnehmen läßt. Alles, was zu entfernt ist, wie Wolken und Gestirne, oder zu groß, wie Berge, Bäume, Thürme, oder zu zart, wie der innere Bau der Gewächse und der feineren thierischen Organe, wird der Blinde durch den Tastsinn gar nicht oder doch nur unvollständig kennen lernen; doch ist er gar wohl im Stande, wenn ihm von den zu großen Dingen ein Modell im kleineren, von den zu kleinen aber ein Modell im größeren und dem Fingergetast angemessenen Maaßstabe unter die Hände gegeben wird, diese Dinge sämmtlich durch die Kraft seiner inneren Anschauung kennen zu lernen. Ganz anders verhält es sich dagegen mit der Vorstellung der Farben. Sie werden allein durch die Brechung der Strahlen im Auge, und auf keine Weise mit dem Getaste empfunden. Es ist kein Blinder im Stande, Farben zu fühlen,

und wenn diese Fähigkeit Blinden zugeschrieben wird, so liegt hierbei nur eine Täuschung zum Grunde. Entweder haben dergleichen Blinde noch so viel Lichtschimmer, daß sie Farben mit dem Auge unterscheiden, oder sie unterscheiden durch das Getast eine andere mit der Farbe verbundene Eigenschaft der Dinge.

So sind schwarz gefärbte Haare in der Regel härter, als braune und blonde und andere schwarz gefärbte Stoffe ebenfalls rauher als lichtere, wobei denn angebliche Farbenfühler sich leicht selbst täuschen und diese dem Getast bemerkbaren Eigenschaften für die Farbe halten. Porzellanmalerei, die mit Glasur überzogen ist, werden sogenannte Farbenfühler nie unterscheiden können.

Später Erblindete sind gegen Blindgeborene oder solche Blinde, die ihr Gesicht so früh verloren, daß ihnen keine Rückerinnerung an den Zustand des Sehens mehr übrig geblieben ist, unleugbar im Vortheile. Sie kennen das Hinter- und Nebeneinandersein der Dinge, haben die Vorstellung von Farben, von allen räumlichen Verhältnissen, und eine so große Fülle von lehrreichen Begriffen mit in ihren Zustand hinübergenommen, daß sie in vielen Stücken, wenn es auf das Unterrichten ankommt, wenigstens Anfangs viel leichter zu unterrichten sind, als Blindgeborene von gleichen Fähigkeiten, auch in der Regel mehr Neigung mitbringen, als diese, sich unterrichten zu lassen. Doch finden auch hierbei vielfältige Ausnahmen statt, indem der fähige, mit einem guten Gedächtniß, einer lebhaften Einbildung und einer richtigen Urtheilskraft begabte Blindgeborene den unfähigeren Blindgewordenen gar leicht überflügelt. Ist doch sein innerer Sinn und sein geistiges Auge immerhin so gesund, wie es bei einem Blindgewordenen oder einem Sehenden nur sein kann.

Stets hat man jedoch die beiden Klassen: a) der nach dem sechsten Jahre oder später Erblindeten, und b) der Blindgeborenen oder so früh Erblindeten, daß ihnen keine Rückerinnerung an die gehabten Anschauungen mehr übrig geblieben ist, bei dem Unterrichte der Blinden, dieser mag an Einzelne oder Mehrere zugleich ertheilt werden, sorgfältig zu unterscheiden. Man denke an die wohlthätigen und tausendfältigen, zum Theil gar nicht aufzählbaren Reizungen zur Weckung des Geistes, welche der erhabene Schöpfer in seine uns umgebende Natur durch den Wechsel des Lichts und der Farbe und die zahllosen Erscheinungen der ganzen bewegten Körperwelt so unnachahmlich und so unübertrefflich reich gelegt hat. Ihre Einwirkung auf den später Blindgewordenen ist in seiner Lichtperiode ganz dieselbe gewesen, als bei den Sehendgebliebenen, wogegen der Blindgeborene oder äußerst früh erblindete Mensch dieselben gänzlich entbehrt, wie dieses hoffentlich deutlich aus dem schon oben Gesagten hervorgeht. Wollte man daher die Unterweisung eines Blindgeborenen erst mit seinem Eintritt in die Schule oder dem schulfähigen Alter beginnen, ohne schon vorher irgend zweckmäßig auf die Seelenweckung gewirkt und seinem engen nur einseitigen Begriffskreise die nöthige Erweiterung gegeben zu haben,

so werden die in den Vorstellungen eines solchen Kindes gebliebenen Lücken die Schwierigkeiten seiner Unterweisung im hohen Grade vermehren, und wenn von einer Theilnahme an dem öffentlichen Schulunterrichte der Sehenden die Rede sein soll, diese nicht selten für das blinde Kind weit nutzloser, ja oft ganz unmöglich machen; deshalb werden wir in dem Nachfolgenden dem ersten vorbereitenden oder häuslichen Erziehungsunterrichte der Blinden eben die Aufmerksamkeit schenken müssen, wie dem eigentlichen Schulunterrichte derselben, da jener die unentbehrliche Grundlage für diesen ausmacht. Ehe wir indeß zu diesen beiden Abtheilungen des Unterrichtes selbst übergehen, haben wir uns noch einmal ausdrücklich zu erinneren, daß Wesen und Zustand der Blindheit in einer überwiegenden Hinneigung zu gestaltloser Unbegränztheit und in einer bei weitem mehr subjektiven Auffassung der äußeren Dinge, als bei den Sehenden, besteht, womit sich zugleich eine natürliche Hinneigung zu körperlicher Trägheit und Thatlosigkeit paart, wogegen das Vermögen der inneren Reflexion und des geistigen Abstrahirens nicht selten zu großer Regsamkeit gelangt. Die Phantasie des Blinden aber, weniger reich an objektiven Bildern, als die des Sehenden, wird sich selten als eine poetisch-schöpferische, sondern meisthin nur als eine schaffende mathematische Phantasie äußern. Doch sagt Poesie jedem Blinden zu, weil sie ihm Bilder zuführt, die ihm fehlen und ihn angenehm beschäftigen. Auch halte ich hier noch für nöthig, Folgendes zu bemerken: meiner Ueberzeugung nach ist die Dunkelheit, in welcher der Blinde lebt, keineswegs eine ganz absolute oder keine eigentliche Finsterniß, denn obgleich ich selbst durch meine Augen nicht den geringsten Lichtschimmer mehr empfinde, so fühle ich mich doch am Tage weniger im Dunkeln als in der Nacht, und trete ich in den hellen Sonnenschein, wieder noch weniger, als am Tage, was ich lediglich einer allgemeinen Lichtempfänglichkeit aller Nerven glaube zuschreiben zu müssen, und diese besitzt sicher der Blindgeborene in eben dem Maaße, nur daß er sich der feinen, dadurch hervorgerufenen Schattirungen seiner inneren Anschauung nicht so bewußt werden kann, wie ein Blindgewordener, der überdies noch im Stande ist, sich ganz helle und farbenreiche Bilder vor die Seele zu rufen und mitten in seiner Dunkelheit sich Gegenstände denken kann, die seiner inneren Anschauung wieder noch dunkler erscheinen, als andere, wie dies mir und meinen sehend gewesenen Schülern begegnet, wenn wir uns die Grenzen von früher nie angeschauten mathematischen Körpern und Figuren mit einiger Schärfe vorstellen wollen. Unwidersprechlich zeigt sich die Einwirkung des Lichtes auch auf augenlose organische Gebilde bei den Pflanzen, die sich verschieden genug entwickeln, wenn man sie an sonnigen oder schattigen oder ganz lichtberaubten Orten, wie in Kellern ꝛc. erzieht. Nie wird man die Einwirkung des Lichtes bei Blinden auf ihren Gesammtorganismus gänzlich behindern können. Später Erblindete könnte man vielleicht nicht ganz unschicklich mit dem Bononischen Steine vergleichen,

der, wenn es finster um ihn wird, das eingesogene Licht wieder von sich giebt und aus sich heraus anfängt zu leuchten: so auch dauert bei einem erst später Erblindeten die einmal eingesogene Lichtvorstellung fort und dürfte wohl nie ganz erlöschen. Im Verhältniß zu der freien regen Beweglichkeit der Sehenden, als einer fröhlichen und charakteristischen Aeußerung des höheren thierischen Lebens und des Losringens von der Naturnothwendigkeit zu selbstständiger Willkür, ist das Auftreten und Fortbewegen der meisten Blinden, wenn es ohne Führer geschieht, allerdings nur ein wurmähnliches zu nennen; doch kann hierin viel gebessert werden. Was bei dem des Gesichts Beraubten die noch übrigen Sinne betrifft, so kann man keineswegs behaupten, daß dieselben unmittelbar durch den Mangel oder den Verlust der Sehkraft an Schärfe gewinnen. Dieses ist, wenn es geschieht, lediglich eine Folge eines häufigen Gebrauches, den der Blinde von diesen Sinnen macht, und des angestrengten Bemühens, mit ihrer Hülfe das wahrzunehmen, was der Sehende viel bequemer mit dem Auge unterscheidet.

So fühlt es der Blinde durch den Druck der Luft, wenn er sich einem Gegenstande nähert, der mit ihm von gleicher Höhe vor einer Quergasse vorbei kommt, einen freien Platz betritt ꝛc.; urtheilt durch das Gehör nach dem Schalle über die Größe der Räume, die Entfernung von den Gegenständen und nach dem Schalle der Stimme sowohl über leibliche als psychische Beschaffenheit der mit ihm sprechenden Personen; denn es ist die Sprache als der formelle Ausdruck der Gedanken und der Vorgänge im Gemüthe, gleichsam der Leib der psychischen Aeußerungen zu nennen und als solche sind die Nüancirungen in Betonung und Ausdruck der Sprache für den nichtsehenden Beobachter ein wahrer Spiegel der Seele, den selbst der Nebelhauch vorsätzlicher Verstellung nie gänzlich zu trüben vermag. Es wird das bis hierher Gesagte gewiß hinreichen, das innere Wesen der Blinden und den Zustand derselben in Beziehung zur Innen- und Außenwelt der Hauptsache nach zu charakterisiren. Vieles Einzelne wird noch bei den verschiedenen Unterrichtsgegenständen selbst in näheren Betracht gezogen werden. Wollte man hierbei noch eine bildlich-erläuternde Vergleichung wagen, so ähnelt der Blindgewordene dem für die Dauer seines ganzen übrigen Lebens in einen lichtlosen Kerker verwiesenen Gefangenen, dem es nur in den Stunden sternloser Nächte gestattet ist, sich im Freien zu ergehen, der Blindgeborene dagegen fast gänzlich dem im Schooße eines solchen Kerkers zur Welt geborenen und aufgezogenen Kindes. Jener kennt ebenso wenig von der Außenwelt, als dieses, und man kann sich ihm nur ebenso bekannt machen, wie es die liebende Mutter eines solchen Kindes gewiß versuchen würde. Oder denken wir uns, als minder freudenarme Vorstellung, das Erwachen eines jungen Erblindeten am noch dunkeln Morgen des Christtages, während in seinem Zimmer die liebenden Eltern nächtlicher Weile schon die reichbegabte Christbescherung für ihn und seine sehenden Geschwister bereitet

haben, hingelockt zu dieser durch den reizenden Duft der genußreichen Gaben oder den einladenden Ruf der Eltern, wird er mit seinen Händen nur Stück für Stück der reichen Bescherung auffinden und mit immer wachsender Freude kennen zu lernen suchen. Nach einer halben oder ganzen Stunde ist es geschehen; dann aber fehlt ihm nur noch der liebliche Schmelz der bunten Farben im Zauberglanze der Lichter, damit sein Frohgefühl ganz gleich käme der überraschenden Freude, welche seine nun auch herzugerufenen sehenden Geschwister schon in den ersten Sekunden ihres Eintretens empfinden. So ist endlich auch noch, um das Kleeblatt der Vergleichung vollzählig zu machen, der Sehende gleichsam der Beschauer einer großen, vom hellen Tagesglanze erleuchteten Gallerie der schönsten Gemälde mit prangenden Farben jeglicher Art; der Blinde aber gleicht dem Besucher einer Sammlung von Kupferstichen oder plastisch-farblosen Gebilden bei schon nachtender Dämmerung. *)

2. Methode und Lehrmittel des Unterrichts.

A. Erster vorbereitender oder häuslicher Erziehungsunterricht.

a. Behandlung des Säuglings.

Die Seele eines sehenden Kindes empfängt schon in dem ersten Jahre seines Lebens sehr viele Eindrücke und Vorstellungen von äußeren Dingen bloß durch das Gesicht. Noch auf dem Arme der Mutter unterscheidet es sehr bald ihr Lächeln von ihrem Ernste und äußert Freude oder Widerwillen über Dinge, die es erblickt. Fast alle diese Einwirkungen auf seinen Geist entbehrt das blindgeborene Kind, und die Eltern desselben hoffen vergebens, daß es ihnen freundlich zulächeln oder begehrlich nach etwas greifen werde.

Daher müssen Eltern eines blinden Kindes, um dessen Geist nicht unthätig zu lassen, vorzüglich auf das Fingergefühl und auf das Gehör desselben wirken und einem solchen Kinde alle möglichen Dinge in die Hände geben, die man ihm ohne Gefahr geben kann und die es leicht zu umfassen im Stande ist. Man wechsele dabei mit solchen, die dem

*) „O eine edle Himmelsgabe ist das Licht des Auges. — Alle Wesen leben vom Lichte, jedes glückliche Geschöpf — die Pflanze selbst kehrt freudig sich zum Lichte, und er muß sitzen, fühlend, in der Nacht, im ewig Finsteren — ihn erquickt nicht mehr der Matten warmes Grün, der Blumen Schmelz, die rothen Firnen kann er nicht mehr schauen — Sterben ist nichts — doch leben und nicht sehen, das ist ein Unglück“ u. s. w., wie die schöne Stelle in Schiller's Tell weiter heißt. A. D.

Stoffe wie der Form nach verschieden sind, gebe ihm bald rauhe, bald glatte, bald eckige, bald runde, bald harte oder weiche Gegenstände, worunter besonders klingende und schallende Sachen, wie Glöckchen &c., nicht fehlen dürfen. Zugleich rede man oft und freundlich mit dem kleinen Blinden. Das sehende Kind sieht die Liebe der Eltern in ihren Augen und Mienen, das blinde höre sie im Tone ihrer Stimme, aber nicht in Klagen über seinen Zustand. Es ist ein grausames Mitleiden, dem Unglücklichen, der nicht weiß, wie viel er entbehrt, dieses durch unnützes Bejammern zu sagen. Ferner singe man (und spiele auch, wenn es angeht, auf einem Instrumente) dem blinden Kinde täglich einfache, sanfte und wohlklingende Melodieen vor; dadurch bildet man sein Gehör und weckt seine Seele, noch ehe es selbst Laute und Töne hervorbringen kann. Auf diese Weise werden Sprache und Denkvermögen bei einem blinden Kinde sich fast eben so schnell, als bei einem Sehenden, entwickeln.

b. Behandlung nach dem ersten Jahre.

Nun tritt die Regel ein, das blinde Kind mit Ausnahme der wenigen besonderen Rücksichten, die sein Zustand erfordert, auch ganz so zu behandeln, wie ein sehendes Kind. Man lehre es seinen eigenen Körper und alle Glieder desselben genau kennen und nennen, wobei man es aufmerksam machen muß, welche Glieder es nur einmal und welche es zwei oder mehrere Male an sich hat, auch wozu es diese Glieder gebrauchen kann. Abwechselnd mit der Bekanntschaft seines Leibes, muß es auch die Bekanntschaft mit allen Dingen machen, welche in der Stube sind, und man muß es ja nicht zum Stillsitzen oder gar zum trägen Stillliegen zwingen; denn dadurch benimmt man ihm die Gelegenheit, die Dinge in der Stube und im Hause kennen und sich geschickt und vorsichtig bewegen zu lernen. Es ist abermals eine falsche Zärtlichkeit, blinde Kinder öfter und länger zu tragen, als sehende, dieselben, wenn sie endlich gehen gelernt haben, fortwährend zu führen und sie, wenn es an einer Person zum Führen mangelt, aus Furcht, sie möchten sich selbst oder andere Dinge beschädigen, fortwährend zum Stillsitzen zu zwingen, wodurch sie leiblich und geistig verdumpfen. Auch lehre man sie, sich behutsam zu setzen und zu bücken, sowie völlig gerade Haltung und den Gebrauch des Stockes beim Gehen, etwas in einer oder beiden Händen behutsam zu tragen &c. Selbst Turnübungen sind zu betreiben.

Nur lassen sich das Stelzenlaufen und ähnliche Seiltänzer-Kunststückchen, wie man sie in einer sonst achtbaren Blindenanstalt betreibt, hierbei unmöglich empfehlen.

c. Gebrauch der Hände.

Die Hände müssen einem blinden Kinde in vielen Stücken die Augen ersetzen. Ein geschickter Gebrauch derselben ist deßhalb dem Blinden

äußerst wichtig. Was hierin in der Jugend versäumt wird, kann später selten wieder nachgeholt werden. Bei vieljähriger Unthätigkeit bleiben die Hände klein und schlaff, die Knochen dünn, die Finger kurz und so kraftlos biegsam, daß man sie fast bis auf den Rücken der Hand beugen kann, weil die zum Greifen und Zumachen der Finger bestimmten Muskeln ohne alle Uebung und Stärke geblieben sind. Die ganze Hand gleicht mehr einem ledernen Handschuh, als dem wunderbaren Werke des Schöpfers, das die feinsten Kunstwerke hervorzubringen im Stande ist. Ein so verwahrlostes blindes Kind bleibt nicht bloß unfähig zu allen Handarbeiten, sondern ist es auch zu den Tastübungen, welche der Schulunterricht erfordert, und Lehrer, denen solche blinde Kinder übergeben werden, können oft nach Jahren das Versäumte nicht nachholen, was zugleich gründliche, geistige Fortschritte hindert, wenn auch die Seele eines solchen Kindes noch so gesund ist. Es ist deßhalb dringend nothwendig, das blinde Kind schon von seiner zartesten Jugend an zum Gebrauche seiner Hände zu veranlassen. Deßhalb gebe man dem blinden Kinde eben so, wie dem sehenden, Spielzeug in die Hände und glaube ja nicht, daß ein Kind, welches nicht sieht, keine Freude am Spielzeug haben könne. Es lernt dadurch seine Hände erst recht gebrauchen und zu allerlei nützlichen Beschäftigungen, wie zum Aus- und Ankleiden der Puppen, verwenden. Ferner gebe man ihm Sämereien aller Art, geschnitzte und ausgestopfte Thiere, und was im Hause, Hofe oder Garten Fühlbares und Tragbares vorkommt, in die Hände und achte darauf, daß das Kind, wenn es zwei Dinge auf einmal oder hintereinander anfaßt, genau unterscheide, welches rund oder eckig, ob eins größer, härter, glätter, schwerer als das andere ist. Zu dem Ende lege man in Kästchen oder anderen Gefäßen eine Sammlung von lauter solchen Dingen an, an denen das blinde Kind seinen Tastsinn üben kann. Darunter müssen sich mehrere Dinge von einerlei Stoff, aber von verschiedener Gestalt, und umgekehrt andere von einerlei Gestalt, aber aus verschiedenen Stoffen gefertigt, vorfinden, damit das Kind an den ersteren die Verschiedenheiten der körperlichen Gestalten bei demselben Stoffe, an den letzteren die Mannigfaltigkeit der Stoffe bei gleicher körperlicher Form unterscheiden lerne. Daher gehören in eine solche Sammlung, die man schicklich „ein Allerlei" nennen kann, Kugel und Würfel von Holz, Metall, Glas, Stein, Thon ꝛc., Tafeln und Säulen von allen Gestalten, ein Vorrath von Sämereien und Hülsenfrüchten, viereckig und anders geformte Stücke von allen Arten von Zeugen und von Leder, nicht minder Ringe, Knöpfe, Schnallen, Dräthe, Bänder und Schnüre von verschiedenen Stoffen, Dicken und Längen. Veranlaßt man das Kind oft, diese Gegenstände zu suchen, nach ihren Formen und Stoffen zu ordnen, so wird man es so angenehm als nützlich beschäftigen. Dieses wird noch mehr der Fall sein, wenn man sich zugleich bemüht, dem Kinde die Entstehung, sowie den Gebrauch und den Nutzen aller dieser Dinge zu er-

klären. Bei allen diesen Gelegenheiten muß das Kind im Zählen der Gegenstände vorwärts, rückwärts und im Rechnen überhaupt schon zeitig geübt werden. Auch im Messen und Abschätzen der Länge und Breite übe man das Kind an verschiedenen Gegenständen, fertige hierzu eine Meßschnur mit Knoten, oder besser einen gewöhnlichen Zollstock an, auf welchem ganze, halbe und Viertelzolle gut fühlbar für den Daumennagel eingeschnitten oder durch feine Stifte oder Drathklammern deutlich angegeben sind. Ebenso können blinde Kinder das Gewicht der Dinge abschätzen lernen. Man bediene sich der gewöhnlichen Einsatzgewichte, gebe zuerst Gewichte und Körper von gleicher, dann von ungleicher Schwere, wechselnd nach Stoff und Umfang der Körper, und zeige ihm den Gebrauch der Waage. Auch möglichst treue Nachbildungen von einem Hause, einer Kirche, einem Thurme, einer Mühle, einem Schiffe ꝛc. gebe man dem Kinde in die Hände, um durch genaues Betasten ein inneres Bild derselben zu entwickeln. Durch alle diese Hülfsmittel und Uebungen wird das Getast die nöthige Feinheit und Sicherheit und die Hand die ihr unentbehrliche Kraft erlangen.

d. Uebung des Geschmacks und Geruchs.

Gleich dem Fingergefühle oder dem Getaste ist auch das Gefühl der Zunge oder der Geschmack zu üben, was sich indeß meist schon von selbst lernt, sowie die Unterscheidung von Gerüchen, so daß man in der Regel nur einige Male sagen darf: Dies schmeckt süß, dies sauer, jenes bitter oder salzig; ferner: Was du riechst, sind Lindenblüthen, sind Rosen ꝛc. Man hat hierbei noch höchstens nothwendig, die feineren Abstufungen zu üben, die bei minder stark riechenden und schmeckenden Sachen (Wachs, Seife, Talg ꝛc.) vorkommen; auch blinde Kinder oft zu fragen, wenn Gemüse oder andere Dinge zubereitet werden, womit man ihrem Geruche nach wohl handthiere; endlich sie noch aufmerksam zu machen, daß manche Stoffe, wie ungebrannter Thon, stets an der Zunge kleben bleiben, wenn man daran leckt, und einen eigenthümlichen Geruch von sich geben, wenn man sie anhaucht ꝛc.

e. Gehör-Uebungen.

Auch das Gehör des Blinden muß vorzugsweise geübt werden. Nicht jedes Kind hat so viel Unterscheidungskraft, daß es sich von selbst merkt, wie es klingt, schallt oder tönt, wenn ein Messer, ein größeres oder kleineres Geldstück oder eine andere, eigentlich klanglose Sache, wie Holz, Papier ꝛc. fortgeschoben, fortgestoßen, an die Erde geworfen, oder sonst in hörbare Bewegung gesetzt wird. Damit ein blindes Kind dieses lerne, benutzt man die sämmtlichen in dem „Allerlei“ vorhandenen Körper, in dem man sie in mannigfaltige hörbare Bewegungen bringt. Die verschiedenen Geldsorten lernen Blinde sehr gut an dem Klange unter-

scheiden, ebenso die verschiedenen häuslichen Verrichtungen nach dem Schalle oder Geräusche, das sie verursachen (besonders wenn man ähnliche Uebungen vornimmt, wie beim Geruch); nicht minder erkennen sie alle Singvögel und alle Hausthiere an ihren Stimmen, und es wird das Halten und die Verpflegung eines Singvogels in sehr vielen Beziehungen einem blinden Kinde recht ersprießlich sein. Man übe Blinde, auf die Verschiedenheit in dem Gange bekannter Personen und Thiere zu achten, auch darauf, daß der Schall ihres eigenen Ganges und ihrer Stimme in engen Räumen ein ganz anderer ist, als in weiten, daß man die Größe der Zimmer, in die man kommt, nach dem Schalle beurtheilen könne, so wie die Entfernung sprechender Personen nach dem Schalle ihrer Stimme, wozu man besondere Uebungen mit Blinden anstellen kann; ebenso lernen Blinde die Größe der Personen nach dem Schall ihrer Stimme unterscheiden, und späterhin selbst feinere Unterschiede des Charakters wie der verschiedenen Gemüthsstimmungen machen. Verschieden von der allgemeinen Bildung des Gehörsinnes ist die Weckung und Entwickelung des musikalischen Gehörs, welches nicht Jedem in gleichem Grade beschieden ist. Das schon oben empfohlene Vorsingen, Vorpfeifen und Vorspielen einfacher Gesangweisen und anderer Stücke macht hierbei den Anfang. Für die weitere Entwickelung ist ein methodischer Gesang- und Musikunterricht nöthig.

f. Vom Ankleiden, Bedienen beim Essen und anderen Verrichtungen des Blinden.

Das blinde Kind muß durchaus sich allein aus- und anziehen, Kleider zuknöpfen oder binden lernen, und wenn dies wirklich einige Monate täglich eine Viertelstunde Mühe kosten sollte, so ist doch dieses lange kein solcher Zeitverlust, als wenn unverständige Eltern ihre Kinder viele Jahre lang an- und ausziehen und dabei schelten oder über das Unglück klagen, welches ihnen Gott aufgelegt hat, und das wenigstens in dieser Beziehung bloß ihre Schuld ist. Alle Kleidungsstücke, besonders weibliche, mache man möglichst einfach, so daß auf dem Rücken nichts zu knöpfen oder zu binden ist, weil dieses die Schwierigkeiten des Selbstankleidens nur vermehrt.

Das Zusammenlegen von Tüchern und anderer Wäsche zeige man zuerst dem Kinde an Papierstücken, lasse dasselbe seine Kleider auch selbst wieder aufheben und gewöhne das Kind in diesen und allen Stücken zur strengsten Ordnung, was für den Blinden doppelt wohlthätig ist. Ebenso muß das Kind beim Essen sich selbst bedienen, mit Löffel, Gabel und Messer umgehen, den Teller mit der linken Hand, wenn es nöthig ist, etwas heben, auch kalte Getränke selbst einschöpfen und einschenken lernen. Hier kann es bei dem Eingießen in ein Glas an dem auswendig fühlbaren Kälterwerden von unten nach oben, an dem Gewicht und selbst

nach dem Gehör das Vollwerden merken. Auf die bei allen diesen Verrichtungen nöthigen Handgriffe und kleinen Vortheile für den Blinden wird dieser seine Umgebung theils selbst führen, theils werden Sehende sie dadurch am leichtesten auffinden, daß sie selbst mit geschlossenen Augen die Verrichtung zuerst vornehmen, welche sie einem Blinden beibringen wollen.

g. Gedächtniß- und Verstandesübungen.

Die Uebung des Gedächtnisses ist bei keinem Kinde zu versäumen, am wenigsten bei einem blinden, das sich nicht so, wie ein sehendes, durch Aufschreiben und Nachschlagen helfen kann.

Auch ein von Natur schwaches Gedächtniß kann durch Uebung zu einem guten gebildet, d. h. dahin gebracht werden, daß es Gehörtes von mancherlei Art schnell auffassen, treu behalten und richtig wiedergeben kann. Um diesen Zweck zu erreichen, hat man jedoch bei den Gedächtnißübungen blinder Kinder eine besonders genaue Stufenfolge im Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten zu beobachten, weil sonst Unbehagen bei dem Lernen und Abneigung gegen dasselbe in dem Kinde entsteht; dabei ist es zugleich nothwendig, daß es das Sprechen recht gut und deutlich lerne; denn ein Kind, welches die Wörter nur immer halb oder undeutlich mit den Ohren auffaßt, bleibt im Merken und im Denken zurück. Man verhüte daher alles Plappern, halte vielmehr stets auf langsames und deutliches Vor- und Nachsprechen des zu Lernenden. Täglich lehre man dem Kinde etwas Neues, wiederhole aber zuerst sorgfältig das am vorigen Tage Gelernte. Ebenso stelle man größere wöchentliche und monatliche Wiederholungen an. Schon den Alten galt das Sprichwort als goldene Regel: „Die Wiederholung ist die Mutter der Wissenschaften.“ Man wähle für den ersten Anfang der Gedächtnißübung kurze, leicht verständliche Denksprüche, welche bildend auf Herz und Verstand des Kindes wirken und die man durch Erzählungen und passende Beispiele erläutern kann; sodann Sprüche und Stellen aus der heiligen Schrift, kleine Gebete, Verse und Lieder aus dem Gesangbuche, Fabeln, wirkliche Geschichten und Parabeln, wobei die dichterische, besonders die gereimte Darstellung sich dem Gedächtniß am leichtesten einprägt, weßhalb auch die mehr dichterischen Sprüche des alten Testamentes sich nicht bloß dem Inhalte, sondern auch der Form nach leichter behalten lassen, als die des neuen Testamentes. Dem Inhalte nach wähle man besonders solche Stellen und solche Lieder und Gedichte, welche im Stande sind, den Blinden Vertrauen auf Gott, Zufriedenheit mit seinen Fügungen und die Hoffnung auf eine höhere Welt einzuflößen. Man suche ihm solches durch öfteres Wiederholen vorzüglich fest einzuprägen; denn es ist für den Blinden doppelt wichtig, daß sich sein Gedächtniß einen reichen Schatz religiöser Sprüche und Lieder sammele, weil er die Erbauung des Gemüths durch eigenes Lesen religiöser Bücher entbehren

muß, und einer solchen Erbauung doch viel mehr als der Sehende bedarf, ohne sich dieselbe eben so leicht und schnell verschaffen zu können. Balladen und epische Gedichte sind späterhin mehr als lyrische zu empfehlen. Zum Verständniß der Büchersprache gelangen Blinde am leichtesten dadurch, daß man ihnen anfangs kleine Erzählungen und andere Gedanken nur von Punkt zu Punkt vorliest, sie augenblicklich jeden gelesenen Satz wiederholen läßt und ihnen sodann das Ganze noch einmal ohne Unterbrechung vorträgt. Hierbei achte man abermals recht genau auf diejenigen Vorstellungen und Begriffe, welche dem Kinde seinem Alter und seinem Zustande nach noch nicht hinreichend verständlich sein können, und suche ihm diese besonders zu erläutern, damit sich dieselben nicht irrig einprägen. Uebrigens hat man keine besondere Sorgfalt nöthig, bei Erzählungen, oder sonst in der Unterhaltung mit Blinden, die Gegenstände und Ausdrücke zu vermeiden, welche unmittelbaren Bezug auf den Gesichtssinn haben. Blinde, welche die ihnen übrigen Sinne gehörig zu üben gewöhnt worden sind, verschaffen sich dadurch und durch ihre stets rege Aufmerksamkeit und Einbildungskraft so viele Kenntnisse, daß sie mit den im gewöhnlichen Leben vorkommenden Gegenständen, die Farben ausgenommen, so gut wie Sehende bekannt sind und darüber zu sprechen wissen; ja, Blindgeborene gebrauchen eben so häufig, als Blindgewordene, in ihren Gesprächen den Ausdruck „sehen" und die verschiedenen Farbenbenennungen, welche sie bei ihren Unterhaltungen mit Sehenden kennen gelernt haben. Daher ist man keineswegs behindert, mit ihnen von Farben zu sprechen, vielmehr mache man sie mit den gewöhnlichen Farben, welche die verschiedenen körperlichen Dinge zu haben pflegen, in soweit bekannt, daß sie keine auffälligen Verstöße in dieser Beziehung bei ihrer Unterhaltung mit Anderen begehen. Geschichtliche und häusliche Vorfälle, sowie auch Zahlen, merken Blinde recht gut und ihr Gedächtniß kann hierin nicht selten als Hauskalender dienen. Außerdem ist jedoch das von dem Wort- und Sachgedächtniß verschiedene Zahlengedächtniß hauptsächlich beim Rechnen zu üben. Auf solche Art wird man nicht bloß das Gedächtniß eines Kindes besonders stärken, sondern man wird dasselbe auch durch einen Vorrath der mannigfaltigsten Kenntnisse bereichern und so dem denkenden Geiste des Kindes, sowie seiner schaffenden Phantasie, den ergiebigsten Stoff zur weiteren Verarbeitung zuführen. Zur Entwickelung des Verstandes im engeren Sinne läßt sich außerdem auch noch jede der vorhergegangenen Uebungen auf ihre Weise benutzen, indem das Kind durch sie angeleitet wird, auf Form, Stoff und anderweitige Beschaffenheit, sowie auf Entstehung und Benutzung der verschiedenen Dinge, die es kennen lernt, zu achten. Zeigt das Kind Wißbegierde, so unterdrücke man sie nicht; zeigt es aber keine oder eine nur einseitige, so suche man selbst durch Fragen das Kind, wo es noththut, zum Nachdenken zu wecken, lasse sich bisweilen von ihm Gegenstände, die es kennt, genau beschreiben, oder umgekehrt, man beschreibe

ihm selbst dergleichen und lasse es die gewählten Dinge nach dieser Beschreibung bestimmen, lasse es ferner bisweilen leichte Räthsel auflösen, auch die Aehnlichkeiten, sowie die Verschiedenheiten der ihm bekannten Dinge aufsuchen und nicht minder über einzelne Handlungen oder Vorfälle sein Urtheil und seine Meinung ungescheut sagen, wodurch man zugleich häufig Gelegenheit gewinnen wird, auch sein sittliches Gefühl kennen zu lernen, um auch dieses berichtigen und leiten zu können.

B und C. Mögliche Belehrung der Blinden neben sehenden Kindern in der öffentlichen Volksschule und besonderer Unterricht derselben durch Privat-Unterweisung.

Wir fassen hier, um Wiederholungen zu vermeiden, diese beiden Arten des Blindenunterrichts zusammen. Es ist die Privatunterweisung eines oder einiger Blinden im Wesentlichen nicht verschieden von dem Verfahren, das in besonderen Blindenanstalten oder Blindenschulen zu beobachten ist.

Ein großer Theil des bisher Gesagten gilt nicht bloß für die häusliche Erziehung, sondern es gilt auch von dem Schulunterricht; denn ein blindes Kind kann von dem fünften, spätestens von dem achten Jahre an die öffentliche Schule der Sehenden mit sehr großem Nutzen besuchen, wenn nur der Lehrer auf den Zustand des Kindes in der vorhin angedeuteten Art gehörig Rücksicht nehmen will. Ja, die sehenden Kinder können sogar viel bei dieser Gelegenheit mitlernen, wenn der Lehrer sie auf die Bedürfnisse des blinden Kindes und auf die Art aufmerksam macht, wie man mit demselben umgehen müsse, nicht zu vergessen den moralischen Nutzen, den es für die sehenden Kinder hat, wenn sie sich gewöhnen, dem hülfsbedürftigen Blinden durch wechselweises Abholen zur Schule und auf andere Art hülfreiche Hand zu leisten.

a. Sprach- und Denklehre.

Daß Richtigsprechen und -denken in der innigsten Wechselwirkung stehen, ist ein Satz, der seine Gültigkeit auch für Blinde behält.

Blinde Kinder können in jeder Schule das Lautiren oder Buchstabiren durch mündliches Vor- und Nachsprechen erlernen. Beim Lesen der sehenden Kinder muß sich das blinde im Wiedererzählen üben. Ebenso wird es beim Schreiben sich die Sätze leicht merken, die der Lehrer diktirt, und auch außerdem ohne schwere Zumuthung für den Lehrer leicht zu beschäftigen sein, wenn dieser ihm einige Gegenstände, die es noch nicht

kennt, als belehrende Unterhaltung zum vorsichtigen Betasten in die Hände giebt. Die eigentlichen Sprachregeln, insoweit diese vorgetragen werden, wird das blinde Kind so gut auffassen, wie das sehende, für diese bei einiger Ermunterung die nöthigen Beispiele selbst aus dem Kopfe bilden, auch alle anderen Sprech- und Denkübungen mitmachen können. Privatim ist die Sprachlehre genau mit dem Blinden durchzugehen. Jede systematische Behandlung eines Gegenstandes sagt der geistigen Entwickelung eines Blinden mehr zu, als das dunkele Gefühl der anzuwendenden Regeln, welches die bloß praktischen Uebungen geben, weil die letzteren für Blinde nicht so zahlreich sein können, als für Sehende. Das häusliche Vorlesen guter Bücher ist nicht bloß die angenehmste Unterhaltung für Blinde, sondern wirkt auch vorzugsweise auf die Sprach- und Denkbildung derselben, und dient als Ersatz eigener praktischer Uebungen.

Was für die öffentliche Schule auswendig gelernt werden soll, kann vollständig auch von dem blinden Kinde gefordert werden, weil das Einlehren zu Hause durch einen Mitschüler oder ein Familienglied sehr wohl möglich ist; beim Auf- oder Hersagen hat der Lehrer auf langsamen und deutlichen Vortrag, noch mehr aber darauf zu achten, daß das Kind auch den Sinn des Erlernten verstehe, weßhalb er dem Blinden alle bildlichen Ausdrücke und namentlich alle Vorstellungen erläutern muß, welche bei den Verrichtungen des Sehenden vorkommen; er wird dazu die ähnlichen Verrichtungen der übrigen Sinne und die dafür üblichen Ausdrücke sehr oft benutzen können. Das Zurückführen der Ausdrücke und der abgeleiteten Wörter auf ihre Grundbedeutung und ihren Sprachstamm bringt hierbei unglaubliche Früchte, und das im vorigen Abschnitt unter g, hinsichtlich der Auswahl des zu Lernenden Gesagte, wird hier seine volle Anwendung finden. Die Form der Buchstaben (wie der Ziffern) lernt das Kind, wenn sie erhöht gemacht sind, sehr leicht fühlen, wobei die Form der sogenannten Lapidar-Schrift, welche keine Ober- und keine Unterlängen, auch keine großen und kleinen Buchstaben hat, am zweckmäßigsten erscheint, weil sie durch eine einzige Berührung mit dem Finger erkannt werden kann. Um ein Muster der Buchstabenform zu bilden, stecke man auf ein kleines Nähpolster Stecknadeln so nebeneinander ein, daß die Knöpfe derselben die Form des Buchstabens bilden, oder man nehme ein Stückchen Pappe, auch wohl Karten- oder starkes Notenpapier, zeichne die Buchstaben auf der Hinterseite verkehrt auf und steche durch die Schriftzüge derselben mit einer Nadel oder einem Pfriemen dergestalt durch, daß die Stiche dicht neben einander zu stehen kommen, und auf der anderen Seite des durchgestochenen Blattes den Schriftzug erhöht fühlbar und gleichsam punktirt bilden. Ein drittes, ebenfalls sehr einfaches Mittel, die Buchstaben, Ziffern und Zeichen unserer Schrift fühlbar darzustellen, besteht darin, daß man Kreide zu Pulver schabt, mit Gummi-Wasser zu einem dünnen Brei anrührt und nun mit einer starken Feder, welche man in die Breimasse wie in Dinte eintaucht, die

Schriftzüge anfangs auf Pappe, später auf gewöhnliches Papier aufzeichnet. Ist der erste Auftrag etwas getrocknet, so ist er gewöhnlich noch nicht gut tastbar; überstreicht man denselben aber noch ein- oder zweimal, so wird er hinlänglich relief oder erhöht, und die Schriftzüge lassen sich gut mit dem Finger erkennen. Eben dasselbe geschieht, wenn man mit Druckerschwärze schreibt, worin Kautschuck aufgelöst ist, und die noch nasse Schrift mit Sand überstreut. Auch kann man baumwollene Fäden durch dünnen Leim ziehen und schnell den Faden auf das Papier andrücken, daß er Buchstaben oder jede andere Form bildet. Anfangs mache man die Buchstaben etwas größer, etwa einen Zoll hoch, später kleiner. Man führe dem blinden Kinde beim ersten Betasten derselben den Zeigefinger der rechten Hand so auf den Schriftzügen fort, als sollten diese von dem Finger gebildet werden, wodurch die deutlichste Vorstellung von der Gestalt der Buchstaben bei dem kleinen Blinden entsteht. Alle vier Arten der Anfertigung sind wohlfeil, so daß sie auch bei ganz Armen anwendbar sind. Nach allen vier Arten kann man dem blinden Kinde Sylben und ganze Wörter anfertigen, und wenn man die Buchstaben nach der zweiten oder dritten Art auf kleinen einzelnen Täfelchen aufträgt, so kann man einen völligen Setz- oder Lesekasten fertigen, und das Kind leicht dahin bringen, auf einer Tafel mit Falzleisten von Holz oder Pappe zum Einschieben der einzelnen Buchstaben das Zusammensetzen von Sylben, Wörtern und Zifferreihen selbst zu verrichten. Darf man Unkosten nicht scheuen, so kann man die Buchstaben, welche man dem Blinden kennen lehren will, auch von einem Formschneider auf Holztäfelchen erhöht ausschneiden lassen. In einigen Anstalten für Blinde (zu Amsterdam, Paris, Petersburg) hat man bloß die lateinische Schrift, welche man in dickes angefeuchtetes Papier so stark eindrückt, daß die Schriftzüge hinten hohl, vorne aber erhöht, und dadurch tastbar ausgedrückt werden, weßhalb die Buchstaben nicht verkehrt, wie die gewöhnlichen Drucker-Lettern, sondern gleich richtig auf dem Schafte stehen, weil der erhöhte Schriftzug sonst auch verkehrt sein würde. Schärfer in seinen Schriftzügen, als dieser Hochdruck, ist die in den deutschen Blindenanstalten jetzt schon allgemein übliche Stachelschrift, mit der Form der Lapidar-Buchstaben, wo nämlich bei dem Gusse der Buchstaben feine, zugespitzte Drathstifte gleich so mit eingegossen sind, daß diese den Schriftzug bilden. Setzt man diese Buchstaben wie in der Druckerei zusammen, schraubt sie in einen Setzrahmen aus Eisen fest, und legt Papier darauf, so kann man mit Hülfe einer Presse, deren Preßtiegel oder Preßplatte mit Filz überzogen ist, das auf die Buchstaben gelegte Papier, ohne Schaden der Stacheln, so weit niederdrücken, daß alle Buchstaben durchstochen werden, worauf, wenn man das Papier abzieht, alle Buchstaben deutlich von Blinden gefühlt werden können. Man nimmt steifes Aktendeckelpapier und überstreicht nach dem Drucke die Schrift hinten mit Leim, was das Niederdrücken verhindert, druckt in Quartformat, leimt die

Blätter gegen einander und bindet sie nun zu förmlichen Büchern. Auch der von dem Steindrucker Trentzensky zu Wien seit einigen Jahren gefertigte Hochdruck ist, bei mittlerer Größe der Buchstaben, sehr deutlich lesbar, aber minder wohlfeil zu fertigen. Die Uebung, welche man der inneren Anschauung des blinden Kindes durch solche Mittel und Vorrichtungen gewährt, ist wichtiger, als man gewöhnlich zu glauben geneigt ist. Das Lesen der Blinden geht freilich nur langsam, übt aber ihr Getast und ihre Aussprache, giebt ihnen nebst einer trefflichen Selbstbeschäftigung den Begriff, wie Sehende lesen, und dient als Wiederholung des schon Gelernten, daher auch nur solche Dinge gedruckt werden müssen, die es verdienen, daß man sie dem Gedächtniß einprägt. In Berlin, Breslau, Halle, München und Wien, wo in den Blindenanstalten Druckereien bestehen, fertigt man Katechismen, Kalender, Spruchsammlungen, Sprachlehren 2c. In Nordamerika, zu Boston und Philadelphia hat man mit sehr kleiner Reliefschrift den Druck der ganzen Bibel durchgeführt, was jedoch in mehr als einer Rücksicht nicht zu billigen ist. Dagegen sind das Evangelium Lucä und die Apostelgeschichte zu empfehlen, von denen die Bibelgesellschaft in Stuttgart eine Ausgabe in recht deutlichem Hochdruck veranstaltet hat. Das Exemplar ist für 3 Thaler zu beziehen.

b. Das Schreiben.

Das Schreiben hat für den Blinden nur dann Werth, wenn er das, was er geschrieben hat, auch wieder lesen kann, und hierzu ist wieder die Stachelschrift am brauchbarsten. Eine Holztafel mit Filz überzogen, nebst einem eigenthümlich eingerichteten Lineale und einem einzigen Alphabete Buchstaben mit zugehörigen Ziffern und Zeichen, setzt ihn in den Stand, wieder fühlbar schreiben zu können. Dergleichen Buchstaben werden in den Blindenanstalten zu Breslau, Wien, München und Linz gefertigt und abgelassen. Von dem Oberlehrer Knie an der schlesischen Blinden-Unterrichtsanstalt zu Breslau kann man einen vollständigen Stechapparat, mit dem bezeichneten, von ihm erfundenen Lineale, gegen die portofreie Einsendung von 6 Thalern 10 Sgr. beziehen.

Das in den meisten Blindenanstalten übliche Bemühen, die Zöglinge das gewöhnliche Schreiben mit Feder und Dinte, oder mit Bleistift, oder mit geschwärztem Papier (geschwärzt durch Ueberstreichen mit Fett oder Oel und Einreiben von Kienruß) durch den Druck eines Griffels zu lehren, lernen in der Regel nur wenige Zöglinge gut, und können dafür wohl etwas Besseres thun. Später Erblindete, die das Schreiben früher erlernt haben, können es am besten mit der Maschine des Mechanikus Rückert zu Stralsund fortsetzen.

Eine neuere Einrichtung von eben demselben wird Blinde in den Stand setzen, so schnell zu schreiben, als sehende Knaben ihre Schönschrift fertigen. Das nämliche hat Oberlehrer Knie durch eine von der obigen

Stechtafel verschiedene Maschine mit Stachelbuchstaben erreicht. Sie ist für 25 Thaler zu haben.

c. Religion.

Daß der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule oder bei dem Geistlichen der Gemeinde, als Herzens- und Geistesangelegenheit, vollkommen mit für das blinde Kind geeignet ist, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Ertheilt man diesen Unterricht einem oder einigen blinden Kindern besonders, so wird er am zweckmäßigsten durch Vorlesen des Passendsten aus der Bibel selbst, durch besondere Unterweisung in der biblischen Geschichte, sowie durch genauere Bekanntmachung mit den Glaubens- und Sittenlehren, so gründlich und vielseitig als möglich, beigebracht, und findet willige Aufnahme in den Gemüthern der Blinden, die allein Beruhigung in dem Gedanken finden können, daß Gottes höhere Weisheit für sie, trotz tausendfältiger Entbehrungen ihrer Lage, doch sicher das Beste gewählt habe.

Wollen Eltern oder Lehrer einem blinden Kinde fremde Sprachen beibringen, so kann dieses recht gut geschehen, und ein Blinder, der mehrere Sprachen recht gründlich erlernt hat, kann dieselben später auch Sehenden so gut, wie ein Maître de langue oder eine Gouvernante, wieder lehren. Ebenso kann er Unterricht ertheilen im Kopfrechnen, in Geschichte und Religion, und mit seinen tastbaren Hülfsmitteln recht gut auch in Geometrie und Mechanik, und blinde Mädchen werden sich in Familien durch den ersten Unterricht kleiner Kinder stets so nützlich als beliebt machen können. Ein fähiger Blinder in einer Stadt, wo ein Gymnasium ist, wird dieses besuchen und mit fortkommen können, wenn seine Angehörigen im Stande sind, ihm einige ärmere Mitschüler (am besten aus derselben Klasse, die der Blinde besucht) als Vorleser und Schreiber zu halten, wodurch der Blinde selbst thätiger wird, als wenn er stets nur Lehrer hat, die ihm vortragen.

Künftig wohlhabende Blinde wird geistige Thätigkeit am meisten zerstreuen und beglücken, ärmeren ist dagegen die mechanische Thätigkeit vorzugsweise zu empfehlen. Musik ist ein liebender Genius für beide.

d. Die Größenlehre der Zahlen oder das Rechnen.

Die Lehrweise für Blinde stimmt hier ganz mit der neueren, auf Anschauung der Einheiten begründeten Unterrichtsweise für sehende Schüler im Kopfrechnen überein. Man übt das Zählen zuerst an Würfeln, Bohnen oder anderen körperlichen Gegenständen, übt aber die Schüler, sich der Zahl und ihrer Bildung so bald als möglich auch ohne solche äußere Hülfsmittel im Geiste bewußt zu werden, und schreitet sodann

von Stufe zu Stufe mit den Schülern fort. Multipliziren und Dividiren fallen dem Blinden im Kopfe leichter, als Addiren und Subtrahiren. Das Rechnen mit Brüchen und die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen sind das gewöhnliche Ziel des Unterrichts. Mit fähigeren Schülern werden auch Buchstabenrechnung und Algebra getrieben. Eine Hauptregel ist: die Schüler müssen bei allen Verrichtungen des Rechnens sich der Gründe klar bewußt werden, warum sie die Sache so und nicht anders gemacht haben.

Nicht alle Blinden lernen gleichgut und schnell im Kopfe rechnen. Ein gutes Zahlengedächtniß ist Haupterforderniß hierzu, und dieses ist bei den Blinden so verschieden, wie bei den Sehenden; doch thut zweckmäßige Uebung hier viel zur Sache. Die Form der Ziffern bildet man erhöht, wie die der Buchstaben. Die beste Versinnlichung bei dem Zehnersystem der Zahlen und eine noch viel anschaulichere Methode, als mit Ziffern Zahlen aufzuschreiben, gewährt die sogenannte russische Rechentafel, deren Kenntniß auch jedem Lehrer der Sehenden als bestes Veranschaulichungsmittel bei dem Unterricht seiner Kinder zu empfehlen ist. Man nimmt, um eine solche anzufertigen, einen kleinen Holzrahmen, wie den eines Bildes oder einer Schiefertafel, zieht von einer langen Seite zur anderen hinüber acht, neun oder mehrere starke Dräthe oder Schnüre, einen Daumen breit entfernt, neben einander auf. Auf jeden Drath oder jede Schnur reiht man, ehe man sie fest macht, neun starke Perlen von Holz oder Horn (man kann Knopfformen, Kirschkerne oder Haselnüsse eben so gut wählen), macht die mittlere etwas größer, als die anderen, und das Ganze ist fertig. Beim Gebrauche legt man die Dräthe oder Schnüre senkrecht vor sich, und nun bedeuten die Perlen auf dem ersten Drathe rechts die Einer bis neun, auf dem zweiten die Zehner, auf dem dritten die Hunderte, auf dem vierten die Tausende u. s. w., wie beim gewöhnlichen Ziffernschreiben. Ist nun jeder Drath wenigstens noch einmal so lang, als es für das Aufstecken der neun Perlen nöthig ist, so schiebt man, wenn man setzen will, alle Perlen nach oben, und auf den einzelnen Dräthen sodann nur soviel Perlen nach unten, als man Einer, Zehner oder höhere Einheiten nöthig hat; kommt eine Null vor, so läßt man alle neun Perlen oben. Ein zweites Hülfsmittel, um den Blinden das Zahlenschreiben und Rechnen, wie es mit Ziffern gewöhnlich geschieht, zu lehren, ist ein Kästchen aus Holz, Pappe oder Blech, mit einigen hundert kleinen Fächern, in dem man die Ziffern so anfertigt oder anfertigen läßt, daß die Ziffern oben auf kleinen Klötzchen angebracht sind, welche sich in die Fächer stecken lassen (ein solches Klötzchen darf nur $^5/_4$ Zoll hoch, $^3/_8$ Zoll breit, $^5/_8$ Zoll lang sein, und kann mit der fühlbaren Ziffer auf demselben in einer Form aus Schriftguß oder Blei gegossen, auch aus Holz geschnitzt, aus Thon oder Gyps geformt, oder auch ganz leer gebildet, und die durch ein Pappblättchen gestochene Ziffer erst später darauf geleimt werden). Im oberen Viertel

des Kästchens stecken die Ziffern, von jeder Ziffer zehn, rechts oben die Zeichen, wie die Ziffern auf Klötzchen angebracht, doch nur drei oder vier von jeder Art. Will nun der Blinde Zahlen schreiben, so wählt er die unteren noch freien Fächer, nimmt die beliebigen Ziffern und Zeichen einzeln von ihren Orten oberhalb weg, und setzt sie unten neben einander, wie sie folgen müssen, ein. Er kann auf diese Weise zwei und mehrere Reihen untereinander aufsetzen, und wie ein Sehender addiren und subtrahiren. Ist nämlich von Stelle zu Stelle die Summe der untereinander stehenden Ziffern oder beim Abziehen der Rest gefunden, so wird die betreffende Ziffer darunter eingesteckt. Das Verfahren beim Multipliziren und Dividiren wird vom Lehrer auf ähnliche Weise gezeigt, da hier statt des Anschreibens der Ziffern auf der Tafel nur das richtige Einstecken in die Fächer geübt werden muß; doch muß sehr gewarnt werden, ja keinem blinden Kinde das Zifferrechnen früher zu lehren, als das Kopfrechnen, es bleibt sonst in diesem, als dem wahren Rechnen, ebenso zurück, wie sehende, bei welchen man den gleichen Fehler begangen hat. Die Hauptsache dabei ist, dem Blinden eine deutliche Vorstellung von dem Verfahren der Sehenden beim Rechnen zu geben, damit ihm manche hierauf bezughabende Ausdrücke, die bei der mündlichen Rechensprache und in Rechenbüchern vorkommen, nicht unverständlich bleiben. Statt des Kästchens mit Fächern kann die Vorrichtung auch bloß in einem Brette mit Löchern bestehen; dann müssen aber die Zifferklötzchen unten Zapfen haben, um sie in die Löcher stecken zu können; eine Vorrichtung, die nicht so bequem und dauerhaft ist, als die mit Fächern. Das in einigen Anstalten übliche Rechenbrett mit Löchern, dessen eingesteckte Klötzchen oben keine Ziffern, sondern so viel Punkte oder Eckspitzen tragen, als die dadurch bezeichnete Zahl Einheiten hat, ist nur scheinbar einfacher, als das Ziffersystem, und weicht dabei zu sehr von dem gewöhnlichen ab. Die Tafel des blinden Engländers Saunderson ist ähnlich abweichend in kleine Quadrate getheilt, deren jedes dreimal drei Löcher enthält. Ein einzelner Stift, der eingesteckt wird, verändert seinen Werth nach dem Loche, in welchem er steckt. Auf eine andere Art recht brauchbar ist dagegen eine Tafel, 10 Zoll lang, 10 Zoll breit, die in 100 Quadratzolle getheilt ist und in der Mitte eines jeden der kleinen Quadratzolle einen Stift von Drath hat. Nimmt man hölzerne Würfel von einem Zoll Grundlinie und durchbohrt sie in der Mitte, so kann man sie auf die Stifte stecken und mit Hülfe derselben sowohl die Berechnung von Quadraten mit zweitheiligen Wurzeln (nach der Formel $(a + b^2) = a^2 + 2ab + b^2$), als auch jede andere Flächenberechnung gar gut veranschaulichen. Man setzt z. B. vier Würfel dreimal nebeneinander, wo alsdann die Oberfläche 4 Zoll lang und 3 Zoll breit ist, und offenbar aus 4×3 oder zwölf Quadratzollen besteht. Dasselbe Hülfsmittel dient bei weiteren Fortschritten dazu, auch die Formel für Würfel der Cuben von zweitheiligen Wurzeln zu entwickeln. Außerdem wird

eine Sammlung von Säulen, die sämmtlich einen Quadratzoll Grundfläche, aber verschiedene Längen haben, hauptsächlich zur Abschätzung von Längenmaßen angewandt.

e. Räumliche Größenlehre.

Sie ist für Mädchen, wie für Knaben nicht bloß darum höchst wichtig, weil sie das Sprach- und Denkvermögen übt, sondern hauptsächlich deßwegen, weil sie das innere Anschauungsvermögen der Blinden vorzugsweise weckt und die Möglichkeit darbietet, den Nichtsehenden Vieles deutlich beschreiben und anschaulich machen zu können, wozu das Auge unentbehrlich erscheint. Die ersten Hülfsmittel dazu sind hölzerne Körper. Ein solcher wird dem Blinden mit der Erklärung in die Hand gegeben, daß Alles, was er anfassen kann, ein physischer Körper genannt werde, und daß hierzu alle Gegenstände in Stube und Haus, seine Kleider und selbst sein eigener Leib gehören; ferner: daß, wenn man den Körper wieder wegnimmt, die Stelle, welche er ausgefüllt hat, ein Raum genannt wird, der nun nicht aus der Stelle gerückt werden kann, neben dem sich aber immer wieder neue Räume befinden. Hierauf fordert man den Zögling auf, so weit vorwärts zu gehen, als er kann, und macht ihn aufmerksam, daß die Wand oder andere Gegenstände, welche ihn bald hindern, sich wohl bei Seite schaffen ließen, so daß, wenn er im Stande wäre, zu schweben, und nie müde würde, er sich ohne Ende noch vorwärts bewegen könne, und daß ein Gleiches auch nach rückwärts, nach rechts, nach links, nach oben, nach unten und nach allen Zwischenrichtungen gelte, wodurch gewiß auf eine rein elementarische Weise die Vorstellung von dem unendlichen Raume geweckt ist, auch der Schüler leicht begreift, daß es nur einen solchen Raum giebt. Jetzt kehrt man zu dem Raume zurück, den der angefaßte Körper einnimmt, zeigt, daß er einen Anfang und ein Ende hat, oder begränzt ist, erklärt Länge, Breite, Dicke, Fläche, Linie, Punkt und faßt auch hier bald die Gegensätze von eben und uneben, gerade und krumm mit in's Auge, bestimmt ferner die Begriffe der Winkel, der parallelen Linien, der geschlossenen Figuren u. s. w. Hierbei läßt sich nun Alles, was man dem Sehenden durch Zeichnung verdeutlicht, dem Blinden sehr leicht und wohlfeil tastbar machen, indem man nur dünne Papptafeln nehmen, die Figur verkehrt darauf zeichnen, und die Zeichnung mit einem Pfriemen oder einer Nadel, Stelle bei Stelle, durchstechen darf, wodurch sie auf der entgegengesetzten Seite richtig und so hinreichend erhöht dargestellt wird, daß der Blinde die gleichsam punktirten Linien vollkommen gut mit den Fingern fühlen kann.

Auch die übrigen, beim Verfertigen erhöhter Schriftzüge sub a. angegebenen Verfahrungsarten lassen sich zum Verfertigen tastbarer Figuren in Anwendung bringen, und gleichzeitig kann man auch die Buchstaben bilden, welche bei den Figuren vorzukommen pflegen. Man kann auf

diese Weise ganze Sammlungen von Figuren zu bestimmten Lehrbüchern anfertigen. Anfänglich wird es gut sein, außer gestochenen und erhöht gezeichneten Figuren dem Blinden zuweilen auch geschnittene in die Hand zu geben. Man macht, um auch in dem Stoffe zu wechseln, dergleichen aus Blech, Holz oder Pappe. Für den weiteren Unterricht in der Körpermeßkunst läßt sich eine vollständige Sammlung von Konstruktionen gebrauchen, die aus Drath, Blech und Holz gefertigt und als ein auch für Sehende gar brauchbar befundenes Hülfsmittel bereits auf vielen Lehranstalten des In- und Auslandes eingeführt ist. Man kann dieselbe jetzt in zwei verschiedenen Ausgaben *) von dem Oberlehrer Knie in Breslau beziehen, a) zu dem Preise von 30 Thlr. und b) zu dem Preise von 55 Thlr. Es gehören zu der letzteren als zu der vollständigsten 160 Figuren, worunter 14 für die sphärische Trigonometrie mit inbegriffen sind. Wird in der öffentlichen Schule, welche das blinde Kind besucht, Unterricht in der Formenlehre und Zeichnen ertheilt, so kann es bei dem Vorzeigen wirklicher Körper alle räumlichen Eigenschaften derselben: deren Flächen, Kanten, Ecken u. s. w., durch den Tastsinn seiner Finger eben so gut, als die sehenden Kinder bestimmen, und während des Zeichnens (oder auch während des Schreibens, wenn nicht diktirt wird) auf ein ihm gegebenes Nähpolster mit Stecknadeln Dreiecke, Vierecke oder andere Figuren aufstecken, oder dergleichen aus Papier schneiden, auch wohl mit einer Stecknadel auf Papier durchstechen, und so vollkommen und zweckmäßig beschäftigt werden. Ein fleißiges, braves blindes Kind wirkt belebend auf die ganze Schule, ist ein Segen für dieselbe.

f. Erdkunde.

Bei diesem Unterrichtszweige ist es ebenfalls möglich, wenn der Lehrer oder in öffentlichen Schulen ein geschickter Mitschüler dem blinden Kinde seine besondere Theilnahme widmen will, zureichende Anschauungsmittel herbeizuschaffen. Man darf nur eine verkehrt auf starkes Papier gezeichnete Landkarte ebenso durchstechen, wie die Schriftzüge bei den Buchstaben. So entsteht auf der Vorderseite des Papiers eine völlig tastbare Zeichnung der Landkarte. Man wähle für die Gebirgszeichnung die stärksten und dicksten Stiche; bei den Grenzen die feinsten und etwas weitläufig gestellt, und für die Städte einzelne starke Stiche, durch die man allenfalls noch einen Zwirnsfaden ziehen und durch einen Knoten auf der Vorder- und durch einen auf der Rückseite befestigen, und hierdurch zugleich die beabsichtigte Zeichnung noch deutlicher machen kann, was auch geschieht, wenn man die Gebirgs- und Flußlinien mit der Gummidinte überstreicht. Für wohlhabendere Schüler sind die Zeune'schen Erdbälle zu empfehlen. Auf diesen sind naturgemäß und recht gut tastbar, die Länder höher als das Meer und die Gebirge wieder

*) Sind sehr zu empfehlen. A. D.

höher als die Länderflächen, dargestellt. Es werden dergleichen Erdkugeln und auch Landkarten nach derselben Idee in der Kummer'schen Fabrik zu Berlin mit und ohne Namen gefertigt. Wollen jedoch Blinde die oben vorgeschlagenen Landkarten beibehalten, diese aber noch dahin vervollkommnen, daß sie selbst die Namen der Orte lesen können, so kann dies auf folgende Art geschehen: Man steche durch den Punkt, der die Lage einer Stadt bezeichnet, eine Stecknadel, biege das hinten durchgegangene Ende mit einer Spitzzange zu einem Ringe (was man auch schon vor dem Einstechen thun kann) und hänge an diesen Ring einen Zettel von starkem Papier mit dem fühlbar gedruckten Namen. Ist die Karte sehr groß und die Zahl der Namen sehr gering, so kann man die Namenzettel auch völlig hinten auf die Karte kleben, wobei aber die Nadel mit durch den Zettel gehen muß, damit der Blinde an der Bewegung der Nadel vorne den Ortspunkt und hinten die Stelle für den Namen sogleich erkenne. Er brauche dazu die linke Hand auf der oberen, die rechte auf der unteren Seite der Karte. Statt der Nadeln kann man auch starken Zwirn wählen, vorne den Ortspunkt durch ein Knötchen bezeichnen, und hinterwärts den Zettel mit auf den Faden reihen, den man in eine Nähnadel einfädelt. Auch gewöhnliche gestochene Landkarten kann man durch das Aufleimen von Fäden oder durch das Auftragen der aus Gummiwasser und Kreide bestehenden Schreibmasse tastbar machen, wobei es die Haltbarkeit der Karte vermehrt, wenn sie auf Leinewand gezogen wird.

Eine sehr tastbare und haltbare, aber minder wohlfeile Art der Anfertigung, siehe in meinem Versuch „über den Unterricht der Blinden"! Die Lehrweise bei diesem Gegenstande kann, wie für Sehende, eine doppelte sein, a) die synthetische oder diejenige, welche von dem Hause, das hier natürlich das Wohn- oder Schulhaus sein muß, mit Hülfe eines fühlbaren Modells oder eines Grundrisses ausgeht, mit der Stadt, dem Kreise, dem Vaterlande und dann allmählig mit allen anderen Ländern des Erdballs bekannt macht, b) die sogenannte analytische, die von dem Ganzen des Weltbaues oder des Erdballs anfängt, und ihren Schülern erst den allgemeinen Ueberblick giebt, ehe sie dieselben ins Einzelne führt. Am empfehlungswürdigsten ist die letztere Methode, weil blinden Schülern die Umgebung außer ihrem Hause eben so fremd, als ein fernes Land ist; ein allgemeiner Ueberblick dagegen, der anfangs nur das Wichtigste heraushebt, den Gesichtskreis der Kinder schneller erweitert, auch eine baldige Uebersicht aller Länder der Erde, die kaum ein Jahr Zeit erfordert, ihnen bei dem Vorlesen, dem Erlernen der Geschichte und in hundert anderen Fällen schneller das Ortsverständniß eröffnet und das verständige Auffassen erleichtert. Wichtig ist es für die äußere Mittheilung dieses Unterrichtszweiges, wenn man ihn mit einer größeren Zahl von Blinden betreibt, sich des wechselseitigen Unterrichts zu bedienen; denn nur so bringt man Leben in den Unterricht, weil sonst die Mehrzahl

müßig und gleichgültig sitzen bleibt, während man einem etwas zeigt. Deßhalb muß man auch die tastbaren Lehrmittel in mehr als einem Exemplare vorräthig haben, was von allen Unterrichtsgegenständen gilt, bei denen tastbare Hülfsmittel in Anwendung kommen, und mehrere Blinde zugleich unterrichtet werden sollen.

g. Naturbeschreibung.

Findet in der Schule Unterweisung in der Naturbeschreibung statt, ist diese, wie es immer geschehen sollte, verbunden mit dem Vorlegen wirklicher Naturerzeugnisse: so kann das blinde Kind nicht bloß das Gehörte merken, sondern das Vorgezeigte auch durch den Tastsinn mit kennen lernen, so weit dieser Sinn nämlich im Stande ist, auch die zarteren Theile der Pflanzen und Thiere wahrzunehmen; die gröberen Theile und die Hauptumrisse werden ihm nicht entgehen. Man bedient sich, so weit man es haben kann, geschnitzter und ausgestopfter Thiere, wirklicher Pflanzen und Sämereien und der für den Blinden unterscheidbaren Mineralien, wobei Geschmack und Geruch mit in Thätigkeit gesetzt werden. Es ist gut, eine kurze, aber vollständige Uebersicht aller Naturreiche durchzunehmen, weil der Blinde nicht wie der Sehende eine bloße Zahl von Naturgegenständen durch bloße zufällige Anschauung kennen lernt, sondern seine Bekanntschaft mit denselben hauptsächlich nur durch den Unterricht macht; eine solche aber, namentlich auch bei dem Religionsunterricht, nicht entbehren kann. Gewährt die Schule keinen Unterricht in der Naturlehre und in der Handwerkskunde oder Technologie, so sind dies Gegenstände für den Privatunterricht, die auch für Mädchen nicht versäumt und gründlich durchgenommen werden müssen. Die hierbei vorkommenden Figuren zeichnet man am besten mit der beschriebenen Gummidinte; auch die Lehre vom Lichte und der Elektrizität lassen sich bei mathematischer Behandlung faßlich für Blinde vortragen. Bei der Gewerbskunde findet der Unterricht in Naturbeschreibung und Naturlehre seine nächste Anwendung, und es sollten billig alle Kinder, auch sehende, eine Uebersicht von der gesammten menschlichen Gewerbsthätigkeit bekommen. Die bei einzelnen Gewerben vorkommenden Werkzeuge und Maschinen müssen, soweit es möglich ist, in Natur oder doch in Modellen vorgezeigt werden, und wo dies nicht geht, sucht man sie durch mathematische Beschreibungen für den Geist zu konstruiren.

h. Weltgeschichte.

Der Geschichtsunterricht, wenn er in der Schule vorkommt, ist als Bereicherung für Gedächtniß und Verstand völlig für den blinden Schulgänger geeignet. Eine kurze Uebersicht der wichtigsten Weltbegebenheiten ist für die meisten Blinden genügend. Erhöht gedruckte Tabellen können dem Gedächtniß zu Hülfe kommen. Ein zu tiefes Eingehen in die Ge-

schichte ist nicht zu rathen; sie rückt den Armen mehr, als jeder andere Unterrichtszweig, aus seiner Sphäre; Reichere mögen Privatunterricht nehmen. Das Wesentlichste der Weltgeschichte kann man recht passend an die biblische Geschichte anknüpfen. Hier kann der Lehrer mit der Knie'schen Stechtafel recht leicht Wiederholungstabellen der vorgekommenen Namen und Jahreszahlen tastbar fertigen, oder der Zögling macht sich solche als Wiederholung selbst.

D. Musikunterricht der Blinden.

Die Blindheit erzeugt ein natürliches Wohlgefallen an der Musik; doch hat nicht jeder Blinde wahres Naturtalent für die Erlernung derselben; weil aber die Sehenden sich hierin irren, so werden fast alle Blinden in Musik unterrichtet und schon dadurch viele Stümper gebildet.

Der natürliche Probierstein für die musikalische Fähigkeit eines Blinden ist der Gesangunterricht. Diesen kann er mit in der Volksschule genießen, und hierbei zeigt es sich, ob er Stimme oder doch wenigstens Musikgehör habe. Ist das letztere in einem ziemlichen Grade der Fall, dann erst suche man ihm auch Unterricht auf einem musikalischen Instrumente zu verschaffen, was durch Privatunterweisung geschehen muß. Hierbei mache man dem Blinden zuerst genau mit seinem Instumente und dessen Theilen bekannt; dann belehre man ihn über die Reihenfolge und die Namen der Töne und versäume nicht, ihm eine deutliche Vorstellung von dem Notensystem zu verschaffen. Dies ist sehr wohl möglich, denn mit Hülfe der Gummidinte, oder auch durch Ausstechen kann man die Noten recht gut tastbar schreiben. Man gehe mit dem blinden Kinde alle Tonleitern durch, belehre es über die Vorzeichnung, die Takteintheilung, und von Stufe zu Stufe über die ganze Theorie der Musik, lasse das Kind nie zu schnell und am wenigsten durch bloßes mechanisches Nachspielen Stücke erlernen. Das Kind muß Rechenschaft geben können über jede Note, die es spielt. Es muß daher diese nicht bloß spielen, sondern auch hersagen und den Taktwerth derselben angeben können. Auch hat der Lehrer eben so sehr auf gute Haltung des Instruments, geschickte Bogenführung oder richtigen Zungenschlag und geregeltes Athemholen zu halten. Wählt man als Lehrer einen bloßen Musiker, der nicht zugleich Schulmann ist, und daher oft keine Idee von Unterrichtsmethode hat, so ist ein solcher ausdrücklich aufmerksam zu machen, daß ein blindes Kind in den Unterricht nicht bloß Ohren und Hände, sondern auch eine denkende Seele mitbringe, die er nicht minder als jene zu bilden habe. Merkwürdig ist es, daß sehr oft geistig beschränkte, auch zu mechanischen Verrichtungen ganz unbrauchbare Blinde dennoch außerordentliche Fähigkeit und Geschicklichkeit in Musik entwickeln; mit denkenden Blinden kann

übrigens der Generalbaß sehr gut betrieben werden. Die Berliner Anstalt besitzt eine eigene, von einem schon verstorbenen Blinden, Heinrich Grothe, Klavierlehrer der Anstalt, erfundene Vorrichtung für diesen Zweck. Tastbare Noten druckt man zu Wien, München und Freiburg. Der Handapparat mit Stempeln, nach Art der Stacheltypen, welchen zum Anfertigen erhöhter Noten durch einzelne Blinde, Stüper, der Vorsteher und Inspektor der Blindenanstalt zu München, erfunden hat, ist besonders zu empfehlen. Blinde können Klavierstimmer werden (eine Beschäftigung, die als anständiger und auskömmlicher Erwerbszweig besonders zu empfehlen ist); ferner: Organisten, wo diese nicht zugleich Schullehrer sein müssen, auch Lehrer im Gesang und auf Instrumenten, die sie gut spielen gelernt haben. Auch zu Tanzmusikern für Chöre lassen sich dieselben leicht bilden, und es sind ihnen alsdann Violine, Klarinette und Kontrabaß, weniger die übrigen begleitenden Instrumente, anzurathen. Als Flügel- und Harfenspieler können sie, verbunden mit einem Sehenden oder einem zweiten Musiker, der namentlich Violine spielt, Gesellschaften vollständig bedienen. Für blinde Mädchen eignen sich außer Gesang, nur Harfe, Guitarre und Klavier. Für arme Blinde wird Musik leicht gefährlich, wenn sie außer dem Unterrichte in ihr keine wahre Geistes- und Herzensbildung und keine Unterweisung in Handarbeiten erhalten haben; denn sie mißbrauchen dieselbe alsdann leicht zum Bettelngehen *) und sie sind, wenn sie sich einem Chor gewöhnlicher Musikanten anschließen, von jenen viel zu wenig geschützt gegen Verführung zu sinnlichen Ausschweifungen. Auch die Bildung zu reisenden Virtuosen macht arme wie wohlhabende Blinde in der Regel unglücklich, die Gelegenheit zu sittlicher Entartung ist hier nicht geringer, und leisten sie nicht das Außerordentlichste, so sinken sie bald zu Landstreichern hinab. Man hat diese Rücksichten nicht zu vergessen, wenn man Blinde zu Musikern bilden will.

E. Ueber den Unterricht der Blinden in Handarbeiten.

Darüber kann hier keine besondere Anleitung, sondern nur eine kurze Andeutung der wichtigsten dabei zu nehmenden Rücksichten und auch nur insofern gegeben werden, als es mit zu den pädagogischen Pflichten der Lehrer und Erzieher von Blinden gehört, ihre blinden Zöglinge schon als Kinder zu befähigen, daß sie später tüchtig sind, nützliche brotbringende Arbeiten zu erlernen und zu verrichten. In Beziehung auf Arbeiten tritt leider meist das Gegentheil von dem ein, was bei der Musik geäußert worden ist. Die meisten Sehenden halten Blinde für zu unfähig, etwas

*) wobei das doppelte Uebel entsteht, daß ein Blinder auch einen Sehenden zum Bettler macht.

Brauchbares in Handarbeiten zu leisten. Auch müssen in der That viele Schwierigkeiten beseitigt werden, um Blinde zu einiger Tüchtigkeit in den Handarbeiten zu bringen. Es ist daher unabweisliche Pflicht aller Erzieher und Lehrer von Blinden, besonders auch auf diesen Zweig des Unterichts allen möglichen Fleiß und Sorgfalt zu verwenden. Nicht bloß für sich selbst, wie Abschnitt 2, c — f gezeigt worden ist, sondern auch für andere kann das Kind nach und nach zu nützlichen Geschicklichkeiten gewöhnt werden. Es lerne Garn und Zwirn wickeln, häusliche Bedürfnisse holen, Früchte schälen und schaben, Gefäße reinigen, Betten machen und jede seinen Kräften und seinem Zustande irgend angemessene Verrichtung in der Häuslichkeit ausüben. Man zeige ihm das dreitheilige, später das mehrtheilige Flechten aus Bändern und Schnüren, Haaren und Stroh, trage kein Bedenken, das Kind früh mit dem Gebrauche der Scheere bekannt zu machen; lasse es raspeln, hämmern, feilen und schnitzeln, was ihm Anfangs nur zum spielenden Zeitvertreibe dienen mag, im Grunde aber eine wichtige Vorbereitung auf wirkliche Arbeiten zum Broterwerbe ist. In den verschiedenen Lehranstalten für Blinde haben diese bis jetzt folgende Arbeiten dergestalt ausführen gelernt, daß der größte Theil von ihnen auch später, ohne fortwährende Beihülfe von Sehenden, ganz brauchbare und verkäufliche Waaren geliefert hat.

a) Das Spinnen von Flachs, Baumwolle und Wolle, nebst dem ganz ähnlichen Zwirnen auf Spindel oder Rädchen, und der vom Oberlehrer Knie zu Stande gebrachten sechsspindligen Zwirnmühle für Blinde, die man von demselben für 60 Thlr. beziehen kann.

b) Das Stricken aller Gespinnste mit und ohne Nadeln, so wie das gröbere und feinere Netz- oder Filetstricken.

c) Das Bandweben auf ein- oder mehrgängigen Stühlen.

d) Aus Saalbändern oder Tuchkanten: das Flechten von Winterschuhen und Tuchdecken.

e) Aus Stroh: das Flechten feiner Strohbänder und das Zusammennähen und Flechten von Strohhauben und Tischdecken; aus demselben ferner das Flechten von groben Strohzöpfen und starker Strohteller oder Matten zum Abputzen der Füße, desgleichen das Binden von Strohdecken vor Fenster, Thüren und auf Beete, sowie das Verfertigen von Brotschüsseln, Feuerlöscheimern und Bienenkörben aus Stroh und gespaltenen Weidenruthen oder Fichtenwurzeln.

f) Aus Binsen und Schilf, wie aus Stroh stärkere Zöpfe und Decken.

g) Aus Weidenruthen: Alle Arten von grünen und weißen Korbmacherarbeiten, von den gröbsten bis zu den feinsten Waaren, aus gespaltenen Ruthen Futterschwingen, Reisekobern und dergleichen. (Die Letzteren ganz nach der Art wie Brotschüsseln und

Bienenkörbe aus Stroh, nur daß hier Weidenruthen oder Wurzeln zur Einlage dienen.)

h) Aus Holz: Drechsler-Tischlerwaaren, selbst feinerer Art.

i) Aus Rohr: Das Beziehen von Stuhlsitzen mit durchlöcherten und vollen Geflechten.

k) Aus Leder: Knallpeitschen, Stiefeln und Schuhe, so gut wie sehende Schuster.

l) Das Seilerhandwerk vollständig.

m) Aus Drath: Häftchen und Schlingen, mancherlei Geflechte und namentlich das Topf- oder Hafenbestricken; der seltneren Arbeiten nicht zu gedenken, die einzeln von besonders geschickten Blinden gefertigt worden sind, wie das Schleifen, Thierschnitzen aus Holz, Uhrenmachen, Flügelbauen u. s. w.

Daß ein Blinder eine oder mehrere dieser Arbeiten erlernen könne, unterliegt keinem Zweifel mehr; nur muß jeder, der ihn eine solche Arbeit lehren will, daran denken, daß sehende Kinder und selbst der größte Theil der Lehrlinge bei den Handwerkern das Meiste nur durch das Absehen von ihren Lehrern und Lehrerinnen oder geschickteren Mitarbeitern erlernen. Dieses fällt bei den Blinden natürlich weg. Für ihn muß jede Handarbeit in die einzelnen, dazu erforderlichen Verrichtungen und Handgriffe aufgelöst werden. Zuerst zeigt man ihm die fertige Arbeit, dann das rohe Material und hierauf alle Werkzeuge und namentlich jeden besonders wichtigen Theil derselben; dann giebt man ihm mündlich eine möglichst deutliche und bestimmte Erklärung und Beschreibung von dem ganzen Verfahren, wie dieses stufenweise folgt und zu beobachten ist. Sodann zeigt man ihm erst die einzelnen nöthigen Handgriffe durch Führung der Hand. Die Handführung allein reicht aber in der Regel nicht hin, weil die Zeigenden dabei die Hand des Blinden gewöhnlich zu fest halten, so daß dieser nicht deutlich wahrnehmen kann, was seine Hand oder das Werkzeug verrichtet und was dadurch zu Stande kommt. Eine Art von Vorzeigen entsteht, wenn der Sehende die Arbeit langsam verrichtet und der Blinde seine Hände dabei auf die des Sehenden legt, das Werkzeug und die Arbeit leise anfaßt, und so dem Gange beider nachfolgt. Die Unterweisung von Nichtsehenden in Handarbeiten ist der schwierigste, die meiste Geduld und das meiste Nachdenken erfordernde Theil des ihnen zu gebenden Unterrichts. Um mehrere der aufgezählten Arbeiten für den Blinden ausführbar zu machen, hat man besondere Vorrichtungen, Werkzeuge, Maschinen erdenken müssen. Die anderen dieser Arbeiten verrichten jedoch Blinde ganz nach derselben Art und mit den nämlichen Werkzeugen wie Sehende. Dazu gehören namentlich wie im Vorstehenden unter a, b, d, e, f, g, i, l, und m aufgeführten Arbeiten, und es können Korbmacher, Seiler und Stricker, wenn sie Kopf und Herz auf dem rechten Flecke haben, blinde Knaben füglich als Lehrlinge annehmen, sobald deren frühere Ausbildung und deren Befähigung zu me-

chanischen Verrichtungen nur treu nach den hier gegebenen Rathschlägen erfolgt ist. Man lasse sich durch die Schwierigkeiten, welche der Arbeitsunterricht verursacht, doch gar nicht von demselben abschrecken, beherzige seine Wichtigkeit auch nach dem sittlichen und religiösen Einflusse auf das Lebensglück und die Erheiterung der Blinden und vergesse nie, daß die Tüchtigmachung zur Arbeit das beste Almosen ist und bleibt.

F. Besondere Rücksichten,

die man außer den hier schon erwähnten bei der Erziehung blinder Kinder, der Behandlung erwachsener Blinden und der Unterweisung beider noch zu nehmen hat, so wie die Spiele, welche eben so sehr zu ihrer Belehrung und geistigen Weckung, wie zu ihrer Erheiterung beitragen können, findet man näher angegeben in den nachfolgenden Werken.

3. Literatur des Blindenunterrichts,

mit Uebergehung aller Schriften, die keine Bereicherung für den Lehrzweck enthalten, oder im Buchhandel nicht mehr zu haben sind.

1. Beschreibung eines gelungenen Versuches, blinde Kinder zur bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden. Von **J. W. Klein.** Vierte Auflage. Wien, Geistinger, 1822. (10 Sgr.)
2. Ueber mich selbst und meine Unglücksgefährten, die Blinden, von **L. v. Baczko.** Leipzig, bei Kummer, 1807. (1 Thlr.)
3. Belisar: über den Unterricht der Blinden. Von **A. Zeune.** Fünf Auflagen Berlin, bei Rücker, 1808, 1817, 1821, 1833 und 1838. (1 Thlr. 5 Sgr.)
4. Ueber Blinde und Blindenanstalten. Von **A. Zeune.** Berlin, 1817. (10 Sgr.)
5. Essai sur l'instruction des Aveugles. Par Dr. **Guillié.** Paris, 1817.
6. Lehrbuch zum Unterricht der Blinden. Von **J. W. Klein.** Wien, bei Schaumburg und Comp., 1812. (3 Thlr.)
7. Versuch über den Unterricht der Blinden, oder entwickelnde Darstellung des beim Blindenunterricht angewandten Verfahrens, aus dem Französischen übersetzt von **J. G. Knie.** Breslau, in Kommission bei Graß, Barth und Comp , 1820. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Eine Uebersetzung **des Guillié'schen unter Nro. 5 angeführten Werkes,** enthält, außer einigen eigenthümlichen Bemerkungen des Uebersetzers, einen Abriß seines Lebens und der ersten Gründung der Schlesischen Blinden-Unterrichtsanstalt.

8. Geschichte meines Lebens. Von **Ludwig v. Baczko.** Drei Bände. Königsberg, auf Kosten der Erben des Verfassers, in Kommission bei A. W. Unzer, 1824. (4 Thlr.)
9. Beschreibung einer einfachen Vorrichtung, um die Konstruktion der Stereometrie zu versinnlichen. Von **Johann Georg Knie.** Breslau, bei Graß, Barth und Comp., 1825. (7½ Sgr.)
10. Lieder für Blinde und von Blinden, herausgeg. von **J. W. Klein.** Wien, 1827.
11. Leben des blinden Zachariä. Von **J. F. A. Krug.** Dresden, 1827. Beim Herausgeber und in Kommission bei Wienbrack in Leipzig. (2 Thlr.)
12. Procédé, pour écrire les Paroles, la Musique et le Plain — chant au moyen de paints. Paris, 1829. Mit erhöhter Blindenschrift gedruckt. (20 Francs.)
13. Musikantenschule für Nichtsehende. Erste Abtheilung. Freising, 1830.
14. Statuten der zu Gmünd errichteten Versorgungs- und Beschäftigungs-Anstalt für erwachsene Blinde. Göppingen, 1832.

Ist zu beziehen von dem Institute zu Gmünd, welches auch Nicht-Würtemberger gegen etwas höhere Zahlung aufnimmt.

15. Ueber die Behandlung, welche blinden und taubstummen Kindern bis zu ihrem achten Lebensjahre im Kreise ihrer Familien und an ihrem Wohnorte zu Theil werden sollte. Zweite verbesserte Ausgabe. Stuttgart, bei Beck und Fränkel, 1831. (10 Sgr.)
16. Ein Beitrag: Kann man dem Blinden das, was sie jetzt in besonderen Anstalten lernen, nicht eben so gut in öffentlichen Volksschulen lehren u. s. w. Besonders abgedruckt in der allgemeinen Schulzeitung (Darmstädt'schen), Jahrgang 1835, Nro. 70, 71 und 72.
17. Nachricht von der Verfassung des Blinden-Institutes in Pesth, mit den Gebeten und Liedern der Zöglinge dieser Anstalt. Nebst einer Abhandlung über die Nothwendigkeit, Möglichkeit, den Nutzen und über die Haupterfordernisse einer Blinden-Erziehungs-Anstalt ꝛc. Von **Anton Joseph Dolezalek.** Pest, 1836.
18. Essai sur l'état physique, moral et intellectuel des Aveugles avec un nouveau plan pour l'amélioration de leur condition social par **P. A. Dufaur.** Paris, MDCCCXXXVII.
19. Des aveugles et de leur éducation, ouvrage couronné par la Société de la morale chrétienne et qui a obtenu une médaille en or de la Reine des Français et de son A. R. Madame Adélaide, par Madame **Eugénie Nieboquet** etc. Paris, 1837. (22½ Sgr.)
20. Geschichte des Blinden-Unterrichts und der Blinden-Anstalten von **Joh. Wilhelm Klein.** Wien, 1837.
21. **Knie's** pädagogische Reise durch Deutschland, 1837, auf welcher der Verfasser elf Blinden-, verschiedene Taubstummen-, Armen-, Straf- und Waisen-Anstalten als Blinder besucht und beschrieben hat. Stuttgart, bei Cotta. (1 Thlr. 15 Sgr.)

22. L'art d'accorder soi-même son piano, d'après une méthode sure, simple et facile, déduite des principes exacts de l'Acoustique et de l'Harmonie, contenant en outre les moyens de conserver l'instrument, l'exposé de qualités, la manière de réparer les accidents, qui surviennent à son mécanisme; un traité d'acoustique et l'histoire du Piano et des Instruments à clavier qui l'ont précédé depuis le moyen-age jusqu'en 1834, dédié A. M. Pleyel, Facteur de Pianos du Roi, Membre de la légion d'Honneur, par **C. Monta** etc. Seconde édition. Paris, 1838.

23. Versuch über den leiblichen, sittlichen und geistigen Zustand der Blindgeborenen, mit einem neuen Plane für Verbesserung ihres gesellschaftlichen Zustandes von **P. A. Düfaur**. Und über Blinde und deren Erziehung von **Eugenie Nieboquet**. Zwei von der Gesellschaft der christlichen Moral zu Paris 1836 gekrönte Werke, deren Verfasser und Verfasserin noch außerdem von Ihrer Majestät der Königin der Franzosen und Ihrer Königl. Hoheit der Prinzessin Adelaide goldene Medaillen empfangen haben. In's Deutsche übertragen und mit Anmerkungen bereichert von **J. G. Knie**, Oberlehrer der Schlesischen Blinden-Unterrichtsanstalt. Mit einem Vorwort von **Zeune**. Berlin, 1839. Nicolai'sche Buchhandlung. (1 Thlr. 15 Sgr.)

24. Ansichten über die Erziehung, Ausbildung und Versorgung der Blinden. Von **Anton Joseph Dolezalek**. Mit W. Hauy's Portrait und vier Tabellen zur Gymnastik der Blinden. Pesth, in Kommission bei Gustav Heckenast, 1841.

25. Ueber die Nothwendigkeit einer zweckmäßigen Einrichtung und Verwaltung von Blinden-Unterricht-Erziehungs-Instituten und von Beschäftigungs- und Versorgungsanstalten für erwachsene Blinde, nebst dem Versuche der Begründung einer Blinden-Statistik der Taubstummen von Professor **W. Lachmann** II., Stifter und Direktor des Blinden-Instituts zu Braunschweig. Braunschweig, 1843, gedruckt auf Kosten des Verfassers bei Friedrich Otto.

26. Annales de l'éducation des Sourds-Muets et des Aveugles: revue des institutions qui leur sont consacrées en France et à l'étranger, publiée par **M. Edouard Morel**, Professeur de la classe de perfectionnement à l'institut royal des Sourd-Muets de Paris, membre de la Societé d'éducation de Lyon etc., avec la collaboration de messieurs Docteurs Alliberth, E. Alliberth, Ch. Backer, F. Berthier, Alfred, Bianche, Bouchet, C. Carton, de Lanneau, Dufeau, Darieu, Caray de Monglave, Gauel, Guadet, L. de Jussieu, Landés, Legoc, Lenoir, docteurs Meniérié, Michlot, Pelissier, Comte Petitti de Roreto, Piroux, Ramon de la Sagna, A. Rodenbach, L. Vaisse, Valade-Gabel, Valade-Reini, docteur Vastel, Baron de Watteville etc. Première année — Premier volume. Nro. 1, 2, 3 et 4, Paris, au Bureau des annales, rue de l'est, 21. 1844.

27. Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder, für deren erste Jugendbildung und Erziehung in ihren Familien, in öffentlichen Volksschulen und durch zu ertheilende Privatunterweisung. Verfaßt von **J. G. Knie**, Oberlehrer der Schlesischen Blinden-Unterrichtsanstalt, Inhaber der großherzoglich Weimar'schen Verdienst-Medaille und wirklichem Mitgliede der

schlesischen Gesellschaft für vaterländische Kultur. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, 1839, Verlag der Nikolai'schen Buchhandlung und des Verfassers zu Breslau.

28. Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder von der frühesten Jugend an, in dem Kreise ihrer Familien und in den Schulen ihrer Wohnorte. Mit einem fühlbaren Alphabet. Zweite Auflage. Wien, 1844.

Die §§. 1 — 16 stimmen fast wörtlich mit denen der ersten Auflage. Im §. 18 spricht dagegen der Verfasser: der kaiserliche Rath und Direktor des Blinden-Instituts zu Wien, Herr Wilhelm Klein, die ebenso bedauerliche als irrige Meinung aus: alle Blindenanstalten in Deutschland wären unzureichend für das Bedürfniß, weil sie nur 500 Zöglinge enthielten, die Zahl der Blinden aber 30,000 betrage; es wäre daher besser, in den Blindenanstalten nur Lehrer für Blinde zu bilden und gar keine Zöglinge mehr aufzunehmen; eine Ansicht, die völlig unrichtig ist, weil unter 30,000 Blinden noch nicht 2500 dem jugendlichen Alter angehören und deren Ausbildung nach und nach sehr wohl geschehen kann. Sollten dagegen alle Volksschullehrer in Deutschland, deren über 60,000 sind, den Blindenunterricht in den Anstalten erlernen, und jeder auch nur ein Jahr irgend eine Anstalt besuchen, so ist dies, der Kosten wegen, unausführbar und völlig unnütz für mehr als 57,000 Lehrer, die nie Gelegenheit haben werden, einen Blinden zu unterrichten, weil die Mehrzahl der Erblindungen erst im vorgeschrittenen Alter eintritt, wo zwar noch eine technische Bildung wünschenswerth, aber die Schulbildung längst nicht mehr nöthig ist. Es ist unerklärlich, daß der Veteran des deutschen Blindenunterrichts diese Verhältnisse so ganz hat übersehen können. Gott verhüte Schaden für das Blindenwohl!

29. Erinnerungen, besondere Lebensfahrten und Ansichten des Jakob Birrer, gebürtig aus Luzern, wohnhaft in Zürich, der in seinem vierten Jahre von den Kinderblattern gänzlich blind geworden. Nach des blinden Mannes eigenen Angaben getreu dargestellt und mit einigen erbaulichen Betrachtungen und Liedern von ihm selbst, erweitert von H. Nägeli. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Hamburg, auf Kosten des Verfassers und im Selbstverlage, 1847.

Es ist die ebenso wahrheitsliebende als belehrende Schilderung des siegreichen Kampfes, den ein wackerer Blinder mit der Noth des Lebens und den tausend Hindernissen der Blindheit bisher gekämpft hat.

30. The Perkins Institution and Hassaschusetts Asylum for the Blind. Annual Report of the Truslees, 1842. Boston, Published by William D. Picknor.

Dieser zehnte Bericht der Bostoner Blindenanstalt für Neu-England (es bestehen in den Nordamerikanischen Freistaaten bereits noch drei andere Blindenanstalten: zu Philadelphia, Neu-York und Cincinati) und die fünf darauf folgenden, bis 1847, enthalten den merkwürdigen und gelungenen Versuch des geistreichen Dr. Julius Have, Direktors der

Anstalt, ein blindes und zugleich taubstummes Mädchen zu unterrichten und demselben das Sprachverständniß, wenigstens der Schriftsprache mit erhöhten Lettern, zu eröffnen.

31. **Notice** sur deux jeunes aveugles — sourds — muets, par Mr. H. **Hirzel**, Directeur de l'Asil des Aveugles à Lausanne. Genève, imprimerie de Ferdinand Ramboz, Rue de l'Hotel-de-Ville 78. 1847

Diese Notizen über zwei jugendliche taubstumme Blinde, welche Herr Hirzel, Direktor des Blindenasyls zu Lausanne in der Schweiz, giebt beschreiben den noch gelungeneren Versuch, wie es möglich wurde, den bis zum siebenten Jahre sehend gewesenen und dann durch einen Schuß erblindeten, doch von Geburt taubstumm gewesenen Knaben, Eduard Meystre, nicht bloß die Schriftsprache mit erhöhten Lettern, sondern sogar die Lautsprache bis zur Verständlichkeit für Andere beizubringen. Ein wahrer Triumph des Blinden- und Taubstummenunterrichts.

XVIII.

Der Unterricht der Taubstummen. *)

I. Wichtigkeit **) des Unterrichts der Taubstummen.

Die Wichtigkeit des Unterrichts der Taubstummen und die Verpflichtung, auch diesen Unglücklichen die Mittel zur Entwickelung ihrer Anlagen zu gewähren, ist erst in neuester Zeit anerkannt worden.

Da man zugestehen muß, daß die ohne Unterricht aufwachsenden Taubstummen nie zum Besitz ihrer Menschenwürde, nie zum Genuß der Menschen- und Bürgerrechte, ja nicht zur Erkenntniß des Zweckes ihres Daseins gelangen können, daß sie in der menschlichen Gesellschaft wehrlos gegen alle Entartung und Bedrückung nicht einmal den Schutz der Gesetze ansprechen können, daß sie gewöhnlich als eine Last angesehen und behandelt werden, daß sie die Anerkennung ihrer Menschenrechte nicht erflehen, nicht erzwingen, nicht erkaufen können, sondern in ihrem die Menschennatur herabwürdigenden höchst elenden Zustande verbleiben müssen: — so kann es auch nicht gleichgültig sein, ob man die Taub-

---

*) Diesen Aufsatz möchte ich mit dem Gedanken des bekannten Lamartine einleiten oder einläuten, den er bei Gelegenheit des Geburtsfestes des edlen de l'Epée, welches im Dezember 1837 von den Taubstummen in Paris gefeiert wurde, aussprach: „Denjenigen die Gabe, ihre Gedanken mitzutheilen, wiederzugeben, welchen die Natur die Organe dazu versagt hat, ist ein beinahe göttliches Geschäft." A. D.

**) Wichtig und, erlaube ich mir beizufügen, höchst interessant ist der Unterricht der Taubstummen. Die Beobachtung der oft so sinnreichen Art und Weise, wie Blinde sich zu helfen und, obgleich kein Sinn für den andern vikariren kann, einen der wichtigsten zu ersetzen wissen (wovon Knie selbst ein sehr merkwürdiges Beispiel ist, indem er, der Blinde, eine sehr genaue Beschreibung Schlesiens geliefert hat), erregt schon ein hohes Interesse. Aber was ist das gegen Taubstumme, welchen das Gehör, dieser geistige, fast geisterhafte Sinn fehlt? Wie ist es möglich, dem Geiste eines solchen unglücklichen, verschlossenen Menschen beizukommen? Das ist sehr merkwürdig. Wer jemals eine Taubstummen-Anstalt besucht oder auch nur mit einem Taubstummen verkehrt hat, wird davon gewiß einen lebenslang dauernden Eindruck bekommen haben.

stummen ohne Schulunterricht aufwachsen läßt oder nicht *); es ergiebt sich daraus im Gegentheil die Wichtigkeit des Taubstummen-Unterrichts 1) für die Taubstummen selbst, indem sie durch denselben auf ihre Bestimmung hingewiesen und derselben näher geführt werden; 2) für den Verband, in dem diese Unglücklichen leben, indem sie durch Unterricht zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft gebildet werden, während sie derselben sonst gewöhnlich zur Last und Plage lebten.

Daß man aber die Wichtigkeit der Taubstummen-Bildung und die dadurch bedingte Verpflichtung zur Herstellung derjenigen Veranstaltungen, ohne welche die Bildung der Taubstummen nicht gedeihen kann, mehr und mehr anerkennt, dafür gewährt die kostspielige Vermehrung und Erweiterung der Taubstummen-Anstalten und eben so die Heranbildung von Lehrern für den Unterricht taubstummer Kinder thatsächliche Beweise.

II. Hauptzüge der Geschichte des Taubstummen-Unterrichts.

Bis in die Siebziger-Jahre des vorigen Jahrhunderts war es ein ziemlich allgemeines Loos der Taubstummen, im Genusse der meisten und edelsten Rechte und Wohlthaten und in der Entwickelung der Anlagen, welche dem Menschen zugetheilt sind, so hinter andern zurück zu stehen, als hätte die Vorsehung diese Anlagen vergeblich in sie gelegt und sie von jenen Rechten und Wohlthaten ganz ausgeschlossen.

Zweierlei ist es, wodurch jene Vernachlässigung der Taubstummen veranlaßt worden ist:

1) die Vorurtheile, in welchen man von Alters her über die Natur der Taubstummen befangen war; — taubstumm und blödsinnig war gleichbedeutend, und darum hielt man auch jeden Versuch, die Taubstummen geistig auszubilden für eben so erfolglos, wie etwaige Unterrichtsversuche mit Blödsinnigen; —

2) die für den Unterricht der Taubstummen höchst ungünstigen Umstände, in denen sich das Schulwesen so lange befand. — Es ist bekannt, aus welchen Elementen in früheren Zeiten der Lehrerstand zusammengesetzt war und worauf sich seine Thätigkeit erstreckte. Da die Taubstummen unter solchen Umständen nichts lernten und nichts lernen konnten

*) Der Herr v. . . . behauptet, daß der Taubstumme Hans auch ohne Schulbildung ein eben so brauchbarer Drescher sei, als wenn er Jahre lang ein Taubstummen-Institut besucht hätte, und will damit beweisen, daß die Taubstummen-Institute überflüssig seien. — Selbst die Ochsen wurden sonst zum Dreschen tüchtig befunden und darum dazu benutzt. Soll denn aber der taubstumme Mensch nichts weiter als ein Drescher sein und also mit den Ochsen gleich rangiren?

so machte man den Trugschluß: Die gewöhnlichen Veranstaltungen zur Bildung der Jugend zeigen bei den Taubstummen keinen Erfolg, folglich sind diese bildungsunfähig und darum von der Schule auszuschließen. —

Auf diese Weise trat der Unterricht der Taubstummen aus seinem natürlichen Geleise. Sollte demnach Etwas für sie geschehen, so wurden andere Personen und andere Mittel nöthig, über welche die nachfolgenden historischen Notizen berichten.

Drei Perioden sind es, die man in der Geschichte des Taubstummen-Unterrichts unterscheiden kann.

Die erste Periode

beginnt im sechzehnten Jahrhundert und dauert bis gegen das Ende des achtzehnten Jahrhunderts. In derselben wurden nur hier und da, besonders in Spanien, England, Holland, Deutschland und Frankreich einzelne, zerstreute Versuche und zwar meistens von Geistlichen und Aerzten angestellt, die entweder Väter taubstummer Kinder oder Freunde der Eltern solcher Kinder waren.

Der Unterricht der Taubstummen blieb eine reine Familienangelegenheit, wie ihre Erziehung. Nur Wenige genossen das Glück einer nothdürftigen Ausbildung. Von einer Mittheilung der bei den Unterrichtsversuchen gewonnenen Einsicht und Geschicklichkeit an andere Männer und von einer Anwendung derselben für die Kinder anderer Familien findet man nur wenig Spuren. Die Taubstummen-Unterrichtskunst war also von wenigen einzelnen Männern abhängig und ging mit ihnen wieder zu Grabe. Der angewandten Methode wird in den vorhandenen wenigen Nachrichten in der Regel gar nicht gedacht. Aus den erwähnten Leistungen der Taubstummen ergiebt sich, daß die Befähigung derselben für den Verkehr mit den Hörenden durch die Laut- und Schriftsprache der Hauptzweck war.

Die zweite Periode.

Aus den vereinzelten Versuchen entwickelten sich gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts geschlossene Institute, wodurch die Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit eine gewisse Basis und Konsistenz gewann. Die Errichtung von geschlossenen Taubstummen-Anstalten giebt der zweiten Periode, die bis 1828 dauert, ihr eigenthümliches Gepräge.

Der Abbé de l'Epée in Paris und Heinicke in Leipzig waren die ersten, welche, durch den glücklichen Erfolg ihrer Bemühungen an taubstummen Kindern befreundeter Familien ermuthigt, die Taubstummen-Bildung zur Aufgabe ihres Lebens machten, und durch Fürsten,

sowie durch andere hochgestellte Personen unterstützt, Institute errichteten, um dadurch ihre Thätigkeit auf eine größere Zahl solcher Unglücklichen ausdehnen zu können. Durch diese Institute wurden die Taubstummen allmählig aus ihrer Dunkelheit hervorgezogen und den Augen der Welt als Hülfsbedürftige vorgeführt, so daß man nun bald in allen christlichen Staaten Europa's, vorzüglich aber in Deutschland und Frankreich, eigene Erziehungs- und Unterrichts-Anstalten für sie entstehen sah, welche theils auf öffentliche Kosten, theils durch Wohlthätigkeitsvereine gestiftet wurden und entweder das Leipziger oder Pariser Institut als Mutter anerkannten. — Durch de l'Epée und Heinicke wurde der Taubstummenunterricht auf feste Grundsätze zurückgeführt. Jeder von ihnen schlug dabei, einer unabhängig von dem anderen, seinen eigenen Weg ein, und so begründeten sie die beiden noch jetzt bestehenden Hauptrichtungen in der Taubstummenunterrichts-Methode, welche unter dem Namen der französischen und deutschen Schule bekannt geworden sind. Der Unterschied beider Schulen liegt vornehmlich in dem Bildungszwecke, welchen ihre Begründer verfolgten:

Heinicke: Befähigung fürs praktische Leben, darum außer der Schriftsprache möglichste Ausbildung der Lautsprache, nur die natürliche Geberdensprache wird als Vermittlerin des Unterrichts angewendet.

de l'Epée: Intellektuelle Ausbildung ohne Rücksicht aufs praktische Leben, die Lautsprache ist zu zeitraubend und ihrem Werthe nach zu unbedeutend, darum Beschränkung auf die Schriftsprache, daneben eine höchst künstlich ausgebildete Geberdensprache. *)

*) Es ist ziemlich bekannt, daß Heinicke und de l'Epée über ihre Unterrichtsgrundsätze in einen heftigen literarischen Streit geriethen, der damals von Akademien zu Gunsten des Franzosen entschieden wurde. Trotz dieser Entscheidung huldigte man in Deutschland stets den Grundsätzen von Heinicke und ist ihnen bis jetzt treu geblieben. Wenn auch nicht geleugnet werden kann, daß sowohl die französische, als die deutsche Methode seit jener Zeit eine bedeutende Ausbildung und Vervollkommnung erfahren hat, so ist doch im Wesentlichen jede dieselbe geblieben, da ihre leitenden Grundsätze nicht aufgegeben worden sind. Eine lange Reihe von Jahren haben beide Schulen ohne alle gegenseitige Polemik ihre Zwecke zu erreichen gesucht und die gegenseitigen Besuche haben wenigstens die schreiendsten Vorurtheile, nach welchen z. B. in Frankreich nur Schreib-, in Deutschland nur Sprechmaschinen gebildet würden, mehr und mehr verscheucht, ohne gerade wesentlich näher zu führen. Erst vor Kurzem hat sich der alte Streit erneuert. Veranlaßt ist derselbe durch die französische Schule. Ob glänzende Erfolge in deutschen Anstalten, oder bloße Berichte von solchen Erfolgen den Anstoß gegeben haben, muß ich dahin gestellt sein lassen; so viel ist gewiß, daß seit einigen Jahren die deutsche Unterrichtsmethode eine vielseitige und wahrhaft ehrenvolle Beachtung von Anhängern der französischen Schule erfahren hat. Die häufigen Besuche unserer Anstalten von gründlich gebildeten und praktischen Taubstummen-Lehrern aus Frankreich, Nordamerika, Schweden, Norwegen, Dänemark und Polen sind sprechende Beweise dafür. Jene Herren kamen, um sich durch eigene Anschauung über Verfahren und Erfolge in den deutschen Anstalten zu belehren und zu prüfen, ob eine Uebertragung in die eigenen Anstalten vortheilhaft und rathsam sein möchte, oder nicht. Die Urtheile darüber sind sehr verschieden ausgefallen. So sehr die neuerliche Einführung der deutschen Methode in auswärtigen Taubstummen-Anstalten zu

Wenn auch die geschlossenen Taubstummen-Institute der zweiten Periode große Bedeutung in der Geschichte der Taubstummen-Bildungsangelegenheit behalten, so können sie doch nur gleich den Klöstern für Voranstalten einer freieren Bildung gehalten werden. Sie waren die wirksamsten Vormünder für die Taubstummen, sie boten Gelegenheit zur Heranbildung von Taubstummen-Lehrern. Aber die in ihnen herrschende Geheimthuerei und das isolirte Wesen, welches in dem Gefühl der Schwäche oder in zu hoher Meinung von sich, oder in kleinlichem Interesse begründet war, hinderte die Fortschritte in der Entwickelung der Taubstummen-Bildungsangelegenheit ungemein.

Zwei Vorschläge sind es, welche damals gemacht wurden, und welche, da sie Ergebnisse der Institutserziehung waren, die zweite Periode eigenthümlich bezeichnen und den Werth oder Unwerth jenes Bildungsweges für das praktische Leben darthun:

1) Man bilde Taubstumme zu Taubstummen-Lehrern heran:

2) Man errichte besondere Taubstummen-Kolonien, in denen nur Taubstumme zusammenleben, Handwerke, Künste 2c. betreiben, sich verheirathen und durch den Verkehr unter einander gegenseitig sich bilden.

Nur der erste dieser Vorschläge hat Annahme gefunden — die taubstummen Lehrer sind noch jetzt gar nicht selten in geschlossenen Instituten. Der zweite Vorschlag, der gewissermaßen als Kulminationspunkt des in der zweiten Periode herrschenden Isolirungssystems angesehen werden kann, ist nirgends ausgeführt worden.

Gunsten unserer Methode spricht, so haben sich doch auch sehr bedeutsame Stimmen: Morel und Waïsse, Professoren am Taubstummen-Institut zu Paris; Weld in Hatfort und Day in Neuyork dagegen erklärt. Einer sehr scharfen Kritik haben namentlich die beiden Amerikaner in ihren Reiseberichten die deutsche Unterrichtsmethode unterworfen. Man sehe 1. The twenty-ninth report of the Directors of the american asylum, at Hartford, 1845. Daraus eine Mittheilung im August-Heft 1848, Nro. 133 und 134 der allgemeinen Schulzeitung. 2. Twenty-sixth annual report and documents of the New-York institution for the instruction of the deaf and dumb. 1845. — Eine Beleuchtung der Urtheile in jenen Reiseberichten enthalten die Aufsätze von Haug und Hill im Januar-Heft 1848, Nro. 13 — 15; von Kruse im August-Heft 1848, Nro. 134 und von Wesemann im Februar-Heft 1849, Nro. 24 der allgemeinen Schulzeitung.

Unsere Gegner behaupten, daß unsere Schüler an geistiger Bildung den nach französischer Methode unterrichteten in auffallender Weise nachstehen. Wir machen dagegen geltend, daß unsere Schüler für das praktische Leben befähigter sind und sich im Verkehr mit anderen Menschen wohler fühlen. Sollten unsere Schüler übrigens wirklich den französischen an Geistesbildung im Allgemeinen nachstehen, so liegt dies nicht im Wesen der deutschen Methode, sondern hat seinen Grund vornehmlich darin, daß man in den meisten deutschen Taubstummen-Anstalten die Anwendung der Geberdensprache schon im ersten Unterrichte zu sehr vernachlässigt; daß man die Elementar-Sprachbildung nicht genug an die unmittelbare Anschauung und an das Leben anschließt, und daß man endlich unsere Sprache, möge sie Schrift- oder Lautsprache sein, zu früh als Vermittlerin beim Unterrichte ausschließlich anwendet.

Die dritte Periode

wird durch das Streben nach Allgemeinmachung und Vereinfachung des Taubstummen-Unterrichts charakterisirt. Sie begann 1828, nachdem von vielen Seiten her bereits die Ansicht ausgesprochen worden war, daß auch die bisher mehr oder weniger Versäumten im Volke, also auch die Taubstummen, von den wohlthätigen Anstalten zur sittlichen und intellektuellen Bildung nicht ausgeschlossen bleiben dürfen, wenn man sich nicht an ihnen eines Verbrechens schuldig machen wolle, das später auf die empfindlichste Weise in seinen Folgen rückwirken werde. Die veranstalteten Zählungen der Gehörlosen wiesen eine so ungeheure Zahl solcher Hülfsbedürftigen nach, daß die vorhandenen Institute höchstens für den zehnten Theil zur Aufnahme hinreichten. Es entstand demnach die Frage: Wie ist es zu bewirken, daß jedes bildungsfähige taubstumme Kind den nöthigen Schulunterricht erhalte? Die auf diese Frage erfolgten Vorschläge riefen drei Verallgemeinerungssysteme für die Taubstummen-Bildung hervor, welche man 1) das dänische, 2) das preußische und 3) das österreichische nennen kann.

Die Vorsteher der Taubstummen-Institute forderten zur hinreichenden Vermehrung und Erweiterung der Institute auf, da sie einzig durch solche eine reelle Hülfe für möglich hielten. Nur in Dänemark wurde dieser Vorschlag ausgeführt, und darum nenne ich dieses System das dänische.

In andern Ländern hielt man die Vermehrung der Institute nach Bedürfniß, der zu großen Kostspieligkeit wegen, für unausführbar und ging darum auf einen andern Vorschlag ein, der am entschiedensten von Graser in der Schrift: „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wieder gegebene Taubstumme" ausgesprochen wurde. Graser überweist den Volksschullehrern die Taubstummen-Bildung und hält diesen Weg für den einzig richtigen. *)

Insofern Preußen zuerst auf die Graser'sche Idee einging und die zur Verwirklichung derselben nöthigen Maaßregeln am konsequentesten durchgeführt hat, nenne ich sie wohl mit Recht das preußische System. Es hat dasselbe, wenn auch mit Modifikationen, in Baiern, Würtemberg, Hessen, Mecklenburg und in den sächsischen Herzogthümern Eingang gefunden und selbst in Frankreich haben sich bereits öfter gewichtige Stimmen dafür erhoben.

Das dritte System zur Verallgemeinerung des Taubstummen-Unterrichts, welches ich das österreichische nenne, ging von Czech, dem

*) Mag in der genannten Schrift Vieles übertrieben, Anderes unausführbar, mögen überhaupt alle Vorwürfe, welche man Graser in Folge seines Buches machte, gerecht sein: — so hat er sich doch unendliche Verdienste um die Entwickelung des Taubstummen-Unterrichts erworben, indem er nämlich durch jene Schrift neues Leben in einen bis dahin ziemlich abgestorbenen Theil der Pädagogik brachte und zu einer ernsten und umfassenden Prüfung des bisher üblichen Bildungszweckes der Taubstummen Veranlassung gab.

Religions-Lehrer der Wiener Taubstummen-Anstalt, aus. In seinem Werke: „Versinnlichte Denk- und Sprachlehre. Wien 1836", entwickelt er dasselbe vollständig. Er überweist den Unterricht der Taubstummen den Ortsgeistlichen unter Mitwirkung der Schullehrer und schlägt zur Befähigung jener zu der neuen Wirksamkeit die Errichtung von Lehrstühlen auf Universitäten und geistlichen Seminarien für „die Taubstummen-Bildungs-Wissenschaft" vor. Wenn auch dieses System bisher weder in den österreichischen Staaten, noch sonst wo ausgeführt und damit auch über die Zweckmäßigkeit desselben kein günstiges Urtheil gefällt worden ist, so läßt sich doch nicht in Abrede stellen, daß sich der Ausführung desselben in katholischen Staaten viel weniger Schwierigkeiten entgegen stellen, als in evangelischen. *)

Da das preußische Verallgemeinerungs-System den meisten Eingang gefunden und darum auch, wenigstens zur Zeit, den größten praktischen Werth hat, so ist es gewiß nicht überflüssig, hier noch in Kurzem auf die Mittel einzugehen, welche man zur Verwirklichung desselben angewendet hat.

Um die Volksschulleher mit der Methode des Taubstummen-Unterrichts bekannt zu machen und so ihren Bemühungen mehr Erfolg zu sichern, schlug man zweierlei Wege ein. In einigen Provinzen, besonders in der Provinz Sachsen, verband man mit jedem Hauptseminar eine Taubstummen-Schule und zieht seitdem die angehenden Volksschullehrer während ihres Seminarkursus zum Taubstummen-Unterricht heran. In der Provinz Brandenburg dagegen beruft man Lehrer, welche bereits längere Zeit im Amte gewesen sind, zu einem vier- bis sechswöchentlichen Kursus in die Taubstummen-Anstalt nach Berlin, um sie dadurch für den Taubstummen-Unterricht zu befähigen. **)

---

*) Czech hat sich, obgleich weder seine „versinnlichte Denk- und Sprachlehre", noch die darin ausgesprochenen Vorschläge zur Verallgemeinerung des Taubstummen-Unterrichts Anwendung gefunden haben, doch dadurch große Verdienste um die Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit erworben, daß er diesen Gegenstand den Regierungen, welche bis dahin noch Nichts dafür gethan hatten, wieder einmal ans Herz legte, und daß in Folge seiner warmen Fürsprache neue Taubstummen-Institute errichtet worden sind.

**) 1. Der Direktor der Taubstummen-Anstalt zu Berlin, Herr Sägert, hat über die Erfolge dieser Kurse für die Provinz Brandenburg berichtet a) in seinem Berichte über die Königliche Taubstummen-Anstalt zu Berlin (1845 bei Schröder in Berlin); b) in dem Schulblatte für die Provinz Brandenburg, 6. und 7. Heft 1847; c) in demselben Blatte, Mai- und Juni-Heft 1849. Darnach sind die Resultate sehr bedeutend.

2. In Breslau absolviren die Seminaristen ihren Taubstummen-Unterrichts-Kursus in einem Tage. Ueber die Erfolge dieses eintägigen Besuchs der Taubstummen-Anstalt ist mir bis jetzt noch nichts bekannt geworden. Die Taubstummen-Anstalten in Liegnitz und Ratibor haben bis jetzt der ihnen von den Landständen gestellten Aufgabe, die Zöglinge der ihnen zunächst liegenden Seminarien mit dem Taubstummen-Unterricht bekannt zu machen, noch nicht genügen können, da noch Niemand diese Unterweisung begehrt hat. Woran liegt das? Nach meiner unmaßgeblichen Ansicht nur an den getroffenen Maaßre-

Man hat die Frage aufgeworfen, ob man den Seminaristen, welche während ihres Seminarkursus ohnehin schon sehr Viel zu lernen haben, nicht zu Viel aufbürde, wenn man auch den Taubstummen-Unterricht in diesen Kursus ziehe, und ob es deshalb nicht besser sei, bereits längere Zeit im Amte gewesene Lehrer durch vier- bis sechswöchentliche Kurse mit diesem Unterrichte bekannt zu machen? — In Beziehung auf den ersten Theil dieser Frage muß ich bemerken, daß von einer Ueberladung nicht füglich die Rede sein kann, da

1) der Taubstummen-Unterricht nicht dem Stoffe, sondern nur der Behandlung des Stoffes nach, von dem Elementarunterricht überhaupt verschieden ist;
2) da nach dem jetzigen Entwickelungsstande der Taubstummen-Unterrichtsmethode diese Verschiedenheit nur in dem Zurückgehen auf die ersten Elemente und in dem streng elementarischen Fortschreiten besteht;
3) da folglich nur kurze Zeit dazu gehört, um angehende Elementarlehrer mit den Eigenthümlichkeiten des Taubstummen-Unterrichts bekannt zu machen, und da auch diese Zeit für ihre Lehrerbildung überhaupt nicht als verloren angesehen werden kann. Die genaue Beobachtung des Taubstummen, die Auffindung der Mittel, seinem Geiste beizukommen und die auf Anschauung gegründete Unterrichtsweise lehrt am sichersten, wie auch Solche, welche diesen Mangel nicht haben, zweckmäßig zu fördern sind, zumal wenn ihnen gute Anlagen fehlen.

Ueberladung der Seminaristen kann also keinenfalls ein Grund für die Einrichtung von besonderen Kursen sein, wohl aber giebt es manche andere Gründe, welche für letztere sprechen:

Da man bei der Auswahl der Lehrer jedenfalls diejenigen berücksichtigen wird, welche in ihrem Schulsprengel taubstumme Kinder haben, so läßt sich voraussetzen 1) daß diese aus Rücksicht auf die bald bevorstehende Anwendung der erworbenen Geschicklichkeit mit mehr Eifer die dargebotene Gelegenheit benutzen werden, als Seminaristen, die sich immer fragen können: werde ich jemals Gebrauch machen können von dem, was ich jetzt lerne? Es ist 2) klar, daß nach der Befähigung einer Anzahl von Lehrern zum Taubstummen-Unterricht auch wirklich eine wenigstens ebenso große Anzahl von taubstummen Kindern zweckmäßiger als sonst unterrichtet wird; während es auf jenem andern Wege durch das Seminar zufällig ist, ob jährlich ein oder kein taubstummes Kind einen zum Taubstummen-Unterricht befähigten Lehrer bekommt.

Nicht übersehen darf man daneben jedoch, a) daß die Erhaltung jedes Lehrers während eines vier- bis sechswöchentlichen Aufenthaltes in

geln. Es gehört doch wirklich viel dazu, nach dem Austritte aus dem Seminar die angebotene Stelle aufzugeben und sich auf eigene Kosten die Befähigung zur Uebernahme einer neuen Last zu verschaffen.

einem Taubstummen-Institute dem Staate, selbst unter sehr günstigen Umständen, wenigstens 30 Thlr. kostet, während die Ausbildung in der Seminarzeit Nichts kostet; b) daß bei der gänzlichen Unbekanntschaft der meisten Lehrer mit dem Taubstummen, und der Art und Weise, ihn zu belehren, dieselben durch die Masse der Beobachtungen, Belehrungen, Uebungen, Winke und Erfahrungen, welche in vier bis sechs Wochen auf sie eindringen, leicht ganz verwirrt und übermannt werden, während sich der Seminarist durch sein zwei- bis dreijähriges tägliches Zusammentreffen mit den Taubstummen in einem Schullokale in die Natur der Taubstummen und ihre eigenthümliche Ausdrucksweise ganz allmählig und sicher einlebt und auch die im Laufe eines Jahres empfangenen theoretischen und praktischen Belehrungen ruhig verarbeiten kann. —

Die Hoffnungen, welche Graser durch die bereits erwähnte Schrift: „Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme" hervorrief, daß nämlich jeder Taubstumme in seiner Ortsschule gemeinsam mit den Hörenden und ohne wesentliche Beeinträchtigung derselben den nöthigen Unterricht erhalten könne, ist nach einer mehr denn zehnjährigen Prüfung ihrer Grundlagen, wenn auch noch nicht ganz geschwunden, doch bedeutend herabgestimmt worden. Selbst Graser hat sie später aufgegeben. Die mancherlei Hindernisse, welche sich einem umfassenden Unterricht der Taubstummen durch die Volksschullehrer entgegenstellen, haben nunmehr darauf geführt, von diesen nicht eine Durchbildung jener, sondern nur eine zweckmäßige Vorbereitung für den späteren Eintritt in eine Anstalt zu verlangen. Würde dieser Forderung entsprechend genügt, so könnten jetzt bei der ziemlich großen Anzahl von Taubstummen-Anstalten diese wenigstens in einigen Provinzen des preußischen Staates und in einigen anderen Ländern ihre Wirksamkeit leicht auf alle bildungsfähigen Taubstummen ausdehnen.

Fragt man endlich, nachdem jene Veranstaltungen zur Verallgemeinerung des Taubstummen-Unterrichts fünfzehn Jahre bestanden haben, nach dem Erfolge derselben, so muß eingestanden werden, daß er im Ganzen sehr gering ist und also die Hoffnungen, welche man bei ihrer Einrichtung hegte, sich nicht erfüllt haben. Die Zahl der Volksschullehrer, welche sich mit dem Taubstummen-Unterricht beschäftigen, ist sehr gering, und die Erfolge dieser Thätigkeit sind nur selten erheblich. Die Mehrzahl der Taubstummen entbehrt unter solchen Umständen immer noch eines geistbildenden Unterrichts. So viel also auch über den Unterricht der Taubstummen durch Volksschullehrer gedacht, geschrieben und gethan worden ist, so bleibt doch noch sehr viel zu thun übrig; nicht im Planmachen, wohl aber im Verwirklichen der Pläne.

Allgemeiner und erfolgreicher würde die Vorbereitung der Taubstummen für den Eintritt in eine Anstalt sein,

a) wenn alle Taubstummen-Anstalten recht anziehende, instruktive und ermunternde Vorbilder gewährten;

b) wenn von den Taubstummen-Anstalten den Lehrern ihres Bezirks bestimmt bezeichnet würde, worauf sich die Vorbereitung erstrecken soll;
c) wenn man durch Ausarbeitung von zweckmäßigen Lehrmitteln den Volksschullehrern die neue Arbeit erleichterte;
d) wenn man ihnen diese Lehrmittel unentgeltlich verabreichte;
e) wenn man die zum Taubstummen-Unterricht befähigten Volksschullehrer auch dahin placirte, wo sie Anwendung von ihrer Geschicklichkeit machen können;
f) wenn man ihnen ihre Privatbemühungen um die Taubstummen auch angemessen honorirte, wie das in Sachsen der Fall ist; oder ihnen wie in Würtemberg und Baden ganz bestimmte Ansprüche auf Beförderung zugestehen wollte. —

Fast möchte man der Taubstummen-Bildungsangelegenheit jetzt wieder einen de l'Epée zum Fürsprecher wünschen, denn merkwürdiger Weise will sich das Interesse für die Taubstummen weder bei dem Publikum, noch bei den Vertretern des Landes in dem nöthigen Maaße erhalten, wenn nicht dann und wann ein neuer Impuls dafür eintritt. Gewiß ist, daß selbst in Preußen diese Angelegenheit nicht mit der Kraft und Entschiedenheit durchgeführt wird, womit sie angefangen worden ist. Die Taubstummen tragen ihr Gebrechen freilich nicht so offenbar und schlagend zur Schau, wie die Blinden, es ist schon mehr Reflexion nöthig, um ihren unglücklichen Zustand zu erkennen, und doch bedürfen die Taubstummen bei weitem mehr besonderer Unterrichtsanstalten, als die Blinden, wenn auch dagegen zugestanden werden muß, daß Versorgungshäuser für diese bei weitem mehr noth thun, als für jene. Die Landstände, denen in Preußen die Gründung und Erhaltung der Taubstummen-Bildungsanstalten fast ausschließlich überwiesen war, haben zwar in den meisten Provinzen etwas dafür gethan, allein nur in der Provinz Sachsen ist man bis jetzt auf die umfassenden Vorschläge des Ministeriums eingegangen. Um Kosten zu sparen, sind aber auch in dieser Provinz seit 1844 die Geldmittel für die Taubstummen-Bildung beschränkt und die vier Provinzial-Anstalten auf drei reduzirt worden. Die Anstalt in Magdeburg ist eingegangen. Wurde doch sogar der Vorschlag gemacht, die Taubstummen-Bildung in der Provinz Sachsen so wie in Schlesien und in einigen anderen Provinzen zu einer bloßen Privatsache zu machen und also höchstens die Privatunternehmungen zu unterstützen. Das Bequemste ist dies allerdings; allein die Erfahrungen aus der zweiten Periode der Geschichte des Taubstummen-Unterrichts sprechen nicht zu Gunsten dieser Einrichtung.

In Betreff der äußeren Entwickelung der Taubstummen-Unterrichtsangelegenheit läßt sich trotz der oben angedeuteten ungünstigen Anzeichen doch wohl hoffen, daß die jetzige Periode, in welcher in Deutschland eine Vorbereitung der Taubstummen für den Eintritt in eine Anstalt durch

Prediger und Lehrer erstrebt wird, eine bloße Uebergangsperiode ist, in der sich allmählig so viele Institute entwickeln, daß, so wie es jetzt schon in Dänemark der Fall ist, auch in Deutschland alle Taubstummen in wohleingerichteten besonderen Anstalten ihre Bildung erlangen können. Erst dann, wenn alle Taubstummen in besonderen Anstalten unterrichtet werden und alle geschlossenen Institute in Schulen umgewandelt worden sind *), läßt sich sagen, daß die Taubstummen-Bildungsangelegenheit äußerlich ihre höchste Entwickelungsstufe erlangt hat. **)

Ein Blick auf die innere Entwickelung des Taubstummen-Unterrichts weist nach, daß es um dieselbe leider nicht gut steht.

Man muß zugestehen, daß sich die Taubstummen-Unterrichtskunst noch in den ersten Stadien der Entwickelung befindet. Die Leistungen der Anstalten sind im Allgemeinen noch sehr unsicher, und da und dort sogar ziemlich gering. Die Fortschritte in dem Volksschulunterricht überhaupt haben nur wenig Einfluß auf das Unterrichtsverfahren in den Taubstummen-Anstalten ausgeübt; man ist hier großentheils beim Alten, Ueberlieferten stehen geblieben. Befriedigung der Eitelkeit ist noch bei Vielen die einzige Tendenz ihrer Bemühungen und darum Ausbildung einzelner Paradepferde ihr Hauptbestreben. Der wahre Zweck der Taubstummen-Anstalten muß noch gar oft nachstehen.

Daß es mit der Entwickelung des Taubstummen-Unterrichts nicht fort will, ist leicht erklärt:

Die Taubstummen-Lehrer stehen zu isolirt und ihre Zahl ist zu gering; es fehlt der Taubstummen-Bildungsangelegenheit an Männern, welche neben streng wissenschaftlicher Bildung Zeit und Lust zur Bearbeitung derselben haben, und endlich ist es ein großes Gebrechen, daß die Taubstummen-Anstalten nicht Staats-Anstalten sind, sondern, wenigstens größtentheils, von der Wohlthätigkeit des Publikums abhangen.

Welchen belebenden Einfluß eine lebendige Gemeinschaft hat, wie wichtig dieselbe für Geistesanregung, Gedankenförderung, pädagogische Einsicht, Lehrerkraft und Energie ist, ist bekannt. Eine solche lebendige

---

*) Haug stellt die Gründe für und wider die Taubstummen-Schulen und die geschlossenen Institute in dem Werkchen: „Ausführliche Nachrichten über zwanzig der vorzüglichsten Taubstummen- und Blinden-Anstalten Deutschlands, Augsburg 1845, Kollmann'sche Buchhandlung", Seite 206 — 212 zusammen.

**) Hoffentlich wird man jetzt bei den Anträgen und Zugeständnissen zum Besten der Volksbildung auch den Taubstummen gerecht werden und darum gesetzlich feststellen,

a) daß jedes taubstumme bildungsfähige Kind die zur Konfirmation nöthige Schulbildung erhalten müsse;

b) daß darum in den Fällen, wo die betreffenden Angehörigen die zur Ausbildung ihrer taubstummen Kinder nöthigen Geldmittel nicht selbst aufzubringen im Stande sind, die Ausbildung auf öffentliche Kosten zu bewirken sei.

Bisher war es nicht selten, daß sich die Gemeinden und Kreise der Obsorge für ihre unbemittelten taubstummen Kinder willführlich entzogen, oder dieselbe wenigstens ungebührlich lange hinausschoben.

Gemeinschaft entgeht den Taubstummen-Lehrern. Schon die räumliche Entfernung der Anstalten isolirt ihre Lehrer. *) Viele Anstalten haben nur einen Hauptlehrer, außer ihm Hülfslehrer, welche seine Schüler gewesen sind, die bald mit anderen wechseln und es im günstigsten Falle machen, wie der Hauptlehrer es anordnet. Von einer gegenseitigen Förderung ist also nicht die Rede. Noch störender tritt die geringe Zahl der Taubstummen-Lehrer ihrer geistigen Verbindung entgegen. Sie sind bis jetzt die einzigen Interessenten für alle schriftlichen Mittheilungen über Taubstummen-Unterricht und Taubstummen-Bildung überhaupt. Die Zahl derselben ist also viel zu gering, als daß sich für ihre etwanigen schriftstellerischen Geistesprodukte, so weit sie eben ihr Fach angehen, ein Verleger finden ließe. Die wenigen Schriften über Taubstummen-Unterricht, welche wir haben, sind in Hoffnung auf allgemeineren Absatz veröffentlicht, aber zugleich zur Warnung für ihre Verleger geworden. Will darum Einer jetzt sein selbstgeschaffenes Werk einem Buchhändler anbieten, so sind so viele Rücksichten zu nehmen, daß er den Muth verliert ob all dieser Rücksichten, will er nicht gleich einem Supplikanten, der den Weg der Gnade betritt, dem Buchhändler nahen und der abschlägigen Entscheidung nach Monden entgegensehen. Unter solchen Umständen werden die Ansichten und Erfahrungen, die Methoden und Lehrgänge der Einzelnen niemals Gemeingut. Jeder lebt von dem Eigenen und verarmt, wenn er nicht sehr reich ist, sehr bald. Die Literatur des Taubstummen-Unterrichts ist deßhalb sehr ärmlich. An zweckmäßigen Anweisungen und anderweitigen Hülfsmitteln zum Unterricht ist noch großer Mangel. **)

Diese Mißverhältnisse haben mehrfache Klagen hervorgerufen, bei Vielen haben sie bereits Abspannung und Lähmung zur Folge gehabt.

---

*) Im Jahr 1846 kam durch die Bemühungen des Taubstummen-Lehrers Schöttle eine Versammlung deutscher Taubstummen-Lehrer in Eßlingen zu Stande, der im Jahr 1847 eine zweite in Pforzheim folgte. Es sind diese Versammlungen als die ersten Schritte zur Verwirklichung eines Gedankens anzusehen, der schon seit Jahren als Wunsch und Bedürfniß von vielen Taubstummen-Lehrern ausgesprochen worden war; nämlich: Verbindung der deutschen Taubstummen-Lehrer zu gemeinsamer Berathung der ihnen anvertrauten Angelegenheit und gegenseitigem Austausch ihrer Ansichten, Lehrwege und Erfahrungen. Eine ziemlich vollständige Einsicht in die in den Versammlungen besprochenen Gegenstände gewähren die darüber aufgenommenen Protokolle, welche in der Allgemeinen Schulzeitung Jahrgang 1847, August-Heft Nro. 124 — 127, und Jahrgang 1848, Mai-Heft Nro. 75 — 77, veröffentlicht worden sind. Die für das Jahr 1848 verabredete Versammlung in Weißenfels ist wegen der politischen Bewegungen unterblieben. Die große Kostspieligkeit der Theilnahme an solchen Versammlungen macht leider und namentlich unter den jetzigen Verhältnissen die Fortsetzung derselben sehr unsicher.

**) Im Jahr 1847 bildete sich ein Verein zur Förderung der Literatur des Taubstummen-Bildungswesens durch Veröffentlichung solcher Schriften, welche die Angelegenheit betreffen und auf andere Weise nicht zum Druck gelangen würden. Näheres darüber im August-Heft Nro. 133, Jahrgang 1848 der Allgemeinen Schulzeitung.

Aber die Klagen sind unberücksichtigt geblieben und die Lähmung ist dadurch immer allgemeiner geworden. Man sieht das deutlich, wenn man sich für sein schweres Geld in den Taubstummen-Anstalten umsieht und die Erfolge der Bemühungen Einzelner zur Belebung der Taubstummen-Bildungsangelegenheit kennen lernt. Da und dort vollständiger Abschluß und Stillstand. Unbeweglich gleich einer Lache ohne Zufluß frischer Wasserströme, von hohem Rohr umgeben, schützt man sich gegen jeden erfrischenden Lufthauch und gegen jeden Einblick in die sorgfältig bewahrten Geheimnisse. Gegen jeden Eindringling und gegen jede reformatorische Bewegung nimmt man eine defensive Stellung an. Jedes geäußerte Bedenken gegen die Richtigkeit der Unterrichtsgrundsätze und des Verfahrens wird als Beleidigung angesehen. „So ist es, und so bleibt es; darüber ist kein Streit mehr." Das ist in manchen Anstalten der Damm, den man jeder Diskussion über das Eingeführte entgegenstellt. — Gänzliche Gleichgültigkeit gegen die Sache des Taubstummen-Unterrichts hat sich sehr Vieler bemächtigt. Jeder Strebsame wird als Phantast verschrieen und bedauert, und seine Pläne werden als Träume bespöttelt. Die Kritik der literarischen Produkte im Gebiete des Taubstummen-Unterrichts war bisher fast nur eine gegenseitige Lobhudelei der Amtsgenossen unter einander. An eine freimüthige Beurtheilung will man sich immer noch nicht gewöhnen, obgleich sie mit zum Leben gehört. So lange gelobt wird, spricht der Rezensent die Wahrheit; läßt sich aber Tadel oder nur Bedenken hören, so schreit man über Verleumdung und möchte am liebsten den freimüthigen Amtsgenossen, der es sich herausnahm, bei der Anzeige einige Kritik mit einfließen zu lassen, als einen Apostaten aus der Zunft stoßen. Fiat applicatio! — Um die wichtigsten Angelegenheiten der Taubstummen-Bildung einer gemeinschaftlichen Besprechung zu unterwerfen, dadurch eine Verbindung der Taubstummen-Lehrer und eine gegenseitige Mittheilung unter denselben zu bewirken, sind mancherlei Schritte zur Herausgabe einer besonderen Zeitschrift für die Taubstummen-Bildung gethan worden. Das Unternehmen ist aber, und zwar ausschließlich, an der Indolenz der Lehrer gescheitert. Die Meisten hielten es für zeitgemäß, aber nur ein Einziger wollte sich zu Beiträgen verstehen. *) So bestätigt sich auch hier Schiller's Ausspruch: „Zu allen Zeiten, wo die Kunst verfiel, ist sie durch die Künstler gefallen." — Den Vorstehern der Leipziger, Kamberger, Kölner, Bremer,

*) Im Jahr 1846 hat sich die Redaktion der Allgemeinen Schulzeitung bereit erklärt, nicht allein wie sonst dahin geeignete Artikel aufzunehmen, sondern die betreffenden Nummern auch besonders abdrucken zu lassen und als für sich bestehendes Ganzes den Interessenten jährlich für 1 Thaler Preußisch zu überlassen. Das deutsche Taubstummen-Bildungswesen hat somit auch ein bestimmtes Organ gewonnen, das die französischen Anstalten schon seit 1844 in ihren „Annales de l'éducation des sourds-muets et des aveugles. Paris, au bureau des annales", besitzen. Leider stellt sich schon jetzt heraus, daß die meisten deutschen Taubstummen-Lehrer selbst stumm sind.

Embener, Friedberger und Züricher Anstalt muß es übrigens nachgerühmt werden, daß sie durch die veröffentlichten Anstaltsberichte, in denen zugleich interessante, auf den Taubstummen-Unterricht Bezug habende Fragen behandelt sind, sich sehr verdient gemacht haben. Leider ist diese Einrichtung nicht allgemein, vielleicht hauptsächlich darum, weil nicht jede Anstalt die entstehenden Kosten übernehmen kann und will.

Zu beklagen ist es aus mehr als einem Grunde, daß es noch gänzlich an einer mehr wissenschaftlichen Bearbeitung des Taubstummen-Unterrichts fehlt. Es würde dadurch diese Angelegenheit nicht allein neues Leben bei den ausübenden Lehrern gewinnen, sondern auch Eingang in anderen pädagogischen Kreisen finden, die bis jetzt noch gar keine Notiz davon genommen haben. *)

Ein wichtiges Hinderniß der Entwickelung der Taubstummen-Bildung ist endlich noch die Abhängigkeit derselben von der Stimmung des Publikums. So lange die Anstalten der Wohlthätigkeit überlassen sind und die Unterbringung der Taubstummen in diesen Anstalten von der Willkühr abhängt **), mithin also eine kräftige Einwirkung des Staates fehlt, ist man zu allerlei Rücksichten auf die Wünsche und Ansprüche des Publikums genöthigt, und diese Ansprüche sind in der That oft im Widerspruche mit der Zweckmäßigkeit. Die Welt will betrogen sein. Seit man da und dort angefangen hat, den Charlatanismus in den Taubstummen-Anstalten aufzugeben, keine Schauspiele aufzuführen, sondern in aller Einfachheit das wahre Ziel zu verfolgen, hört das Interesse dafür auf, die Besucher langweilen sich in den Anstalten und bleiben endlich weg. Man will in den Taubstummen-Anstalten etwas Außerordentliches sehen; man ist von früher her verwöhnt, wo die Lehrer es, vielleicht mit Recht, für die wichtigste Aufgabe dieser Anstalten hielten, das Interesse des Publikums dafür zu gewinnen. Klimpern gehört zum Handwerk, und darum klimpert man noch so viel, hier, um nicht aufhören zu müssen, — dort aus Eitelkeit und Gewinnsucht. — Das Klimpern füllt den Beutel, bringt Ehre und Ruhm; in allen Zeitungen spricht man von den „hochverdienten Männern". Das thut wohl. Ob dabei die Zöglinge Puppen oder Menschen werden, ist gleichgültig. Das Zuckerbrot des

---

*) Die zweite Auflage der „Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder rc." von dem Stiftsprediger Jäger, früher Vorsteher der Taubstummen- und Blinden-Anstalt in Gmünd, kann, in soweit sie eine praktische Anleitung zum Unterricht ist, dem eben ausgesprochenen Bedürfnisse allerdings nicht entsprechen; allein selbst die sehr ausgedehnte Einleitung zur Anweisung (Seite 1 — 128), worin über das Wesen der Taubstummen und den Unterricht im Allgemeinen gehandelt wird, hat auch nicht im Entferntesten das Gepräge der Wissenschaftlichkeit. Sie enthält nur Behauptungen ohne Begründung und wird darum bei wissenschaftlich gebildeten Männern keinen Anklang finden.

**) Im Merseburger Regierungsbezirke giebt es noch immer einzelne Kreise, welche trotz aller Aufforderungen die vorhandenen Anstalten niemals benutzt haben, sondern ihre Taubstummen ganz roh aufwachsen lassen.

Beifalls gefällt besser, als die Befriedigung, welche das sauere Ringen ach dem wahren Ziele dem Ehrenmanne gewährt.

So steht es jetzt um das Taubstummen-Bildungswesen. Dasselbe ehört nicht zu den erfreulichen Erscheinungen unserer Tage, und eine)arstellung seines gegenwärtigen Zustandes wird eine Tragödie. Ohne rinzip und Haltpunkt schwankt es wie ein Schiff, das Segel, Mast, Steuer und Kompaß eingebüßt, sonder Ziel und Richtung. Viele Taub-ummen-Lehrer, irre an sich selbst, weil ihnen das rechte Prinzip, so ie Vorbilder, Richter, Gönner fehlen, spreizen sich in Uebermuth oder erkümmern in Unmuth. Nur Wenige streben rüstig weiter und suchen nspruchslos, heiter und voll Vertrauen in ihrem kleinen Kreise nach räften zu nützen. —

Wer eine nähere Einsicht in die Geschichte und Literatur des Taub-ummen-Unterrichts in Spanien und Frankreich wünscht, den verweise h auf Neumann's sehr interessantes Werk: „Die Taubstummen-An-alt in Paris. Königsberg 1827, bei Unzer.“ Eine vollständige stati-ische Uebersicht der jetzt auf der Erde bestehenden Taubstummen-An-alten, ihrer Gründer und Gründungszeit, ihrer Direktoren und Lehrer ndet man in dem geschichtlichen Theile des Werkes von Schmalz: Ueber die Taubstummen und ihre Bildung. Dresden und Leipzig, in er Arnold'schen Buchhandlung, 1838.“

Die vollständigsten geschichtlichen Mittheilungen über alle die Män-er, vom sechzehnten Jahrhundert bis auf die neueste Zeit, welche sich iit dem Taubstummen-Unterricht beschäftigt und auf die Entwickelung esselben Einfluß ausgeübt haben, findet man in dem französischen Werke on Degerando: „De l'éducation des Sourds-Muets de naissance. Paris, 1827.“ Freilich sind darin die verschiedenen Methoden und die Leistungen jener Männer vom Standpunkte der französischen Schule aus eurtheilt.

III. Das Wesen des Taubstummen.

1. Dem Taubstummen fehlt das Gehör und zwar entweder von Geburt, oder von seiner frühen Jugend an.

2. Er vernimmt demnach unsere Sprache nicht, wird also auch iicht zur Nachahmung derselben aufgefordert und bleibt stumm.

3. In Folge des Sprachmangels bleibt der Taubstumme in der Entwickelung seiner geistigen Anlagen hinter dem vollsinnigen Kinde zurück.

4. In Beziehung auf diese Anlagen selbst steht er dem Vollsinnigen keinesweges nach; nur das gewöhnlichste Mittel zur Ausbildung derselben fehlt ihm.

5. Er besitzt, so wie der Vollsinnige, alle zum Sprechen nöthigen Werkzeuge, nur sind sie wegen Mangel an Uebung nicht so wie bei diesem ausgebildet. — Es kommen zwar Taubstumme vor, deren Sprachwerkzeuge fehlerhaft gebildet sind; allein es ist dies eben so zufällig, als wenn ein Taubstummer zugleich blind ist.

6. Seine übrigen Sinne sind gewöhnlich ausgebildeter, als die des Vollsinnigen, weil er durch ihre häufige Anwendung sie mehr übt.

7. Durch ein inneres und äußeres Bedürfniß getrieben, bildet er sich allmählig eine Sprache, welche trotz ihrer Mangelhaftigkeit ein Beweis seiner Geistesthätigkeit ist.

8. Diese Sprache, welche man gewöhnlich Geberdensprache nennt, entwickelt sich vom Zeigen auf die Sache selbst bis zum Bezeichnen derselben durch Umschreiben der Formen, Nachahmen der Handlungen, Darstellen des Gebrauchs, der Wirkungen ꝛc. mittelst Bewegungen der Hände und anderer Körpertheile, mit oder ohne Begleitung von Mienen.

9. Je regsameren Geistes das Kind ist und je günstiger die Verhältnisse sind, unter denen es lebt, desto früher schafft es sich diese Sprache und desto mehr bildet es dieselbe aus. — Theils durch die Verschiedenheit des Aufenthalts und der Verhältnisse, theils durch die eigenthümliche Auffassungsweise der verschiedenen Taubstummen bildet sich die, man könnte sagen dialektische Verschiedenheit dieser Sprache bei ihnen aus.

10. Die Geberdensprache bleibt nicht ohne Einfluß auf die geistige Entwickelung des Taubstummen, indem sie ihn zu geistiger Thätigkeit anregt und zugleich zu einem, wenn auch beschränkten Austausche der Gedanken mit anderen Menschen befähigt; jedoch hält sie ihn, so lange sie nicht künstlich ausgebildet ist, immer im Gebiete der Anschauung fest und gestattet ihm kein Fortschreiten zu abstrakten Begriffen; ja, selbst im Gebiete des Anschaulichen ist sie ein sehr unsicherer und beschränkter Träger der Gedanken.

11. Ganz falsch ist es, wenn man den Taubstummen überhaupt für stumpfsinnig hält, und ihn deßhalb zu den Blödsinnigen zählt. Rechnet man die Taubstummen ab, die dadurch blödsinnig wurden, daß sie eine Behandlung, ähnlich der des K a s p a r H a u s e r, erlitten, so finden sich verhältnißmäßig eben so viel Blödsinnige unter den Vollsinnigen, als unter den Taubstummen.

12. Ein gewöhnlicher Vorwurf, welcher den Taubstummen gemacht wird, ist, daß sie sehr zum Zorn, Neid, Eigensinn, zur Rachsucht und zu anderen groben Fehlern geneigt seien. — Es läßt sich nicht läugnen, daß dies sehr häufig der Fall ist; allein Unrecht würde man ihnen dennoch thun, wenn man jene Fehler für unmittelbare und unbedingte Folgen der Taubheit halten wollte. Sie sind im Gegentheil das Ergebniß fehlerhafter Erziehung; denn die Erfahrung zeigt: Je mehr die Taubstummen vernachlässigt, einsam gehalten und eingesperrt, oder in wilder Freiheit ohne Aufsicht und Zurechtweisung gelassen werden; je mehr sie

den muthwilligen Neckereien und der Verachtung ihrer hörenden Mitmenschen ausgesetzt sind, desto mehr gleichen sie den wilden Thieren. Je mehr sie aber der Aufmerksamkeit von ihren Eltern gewürdigt werden, je liebevoller die Behandlung von Seiten ihrer Geschwister und nächsten Umgebungen, je häufiger ihr Umgang mit Menschen ist, desto freundlicher, menschlicher, lenksamer wird ihr Gemüth. *)

13. Aus den eben angedeuteten Erfahrungen, so wie aus dem unter Nro. 4 Ausgesprochenen ergiebt sich, daß auch die Taubstummen menschlicher Bildung fähig sind.

14. Daß sie gewöhnlich nur eine sehr niedere Bildung erhalten und zu einfachen Professionen verwendet werden, hat nicht immer in der Entwickelungsfähigkeit ihrer Anlagen, sondern größtentheils in den Verhältnissen derselben **), und in der durch die Taubheit erschwerten Einwirkung auf dieselben seinen Grund. — Für die Richtigkeit dieser Behauptung sprechen unter Anderen auch die taubstummen Direktoren und Lehrer mancher Taubstummen-Institute.

15. Auch bei den Taubstummen ist die Entwickelung ihrer Anlagen nicht gleich schnell und gleich günstig. Bei manchen entwickeln sie sich rasch und glänzend, bei anderen hat ein jahrelanger und sorgfältiger Unterricht nur einen geringen Erfolg.

Eine vollständigere Charakteristik der Natur des Taubstummen habe ich im ersten Kapitel meiner Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder, Essen, bei Bädeker, 1840, Seite 5 — 56 gegeben, indem dort 1) die Taubheit, 2) die Veranlassung zur Taubheit und 3) die Behandlung im elterlichen Hause — in ihren Folgen dargestellt sind.

---

*) Es liegt auf flacher Hand, daß Taubstumme ohne sorgfältige Erziehung und Bildung nur halbe Menschen sind. Wo sollen sie es denn her haben? Es ist nicht möglich, wenn man nur Farben und Formen sieht und nichts hört, d. h. wenn einem die Mittheilung der Seelen Anderer nicht wird. Felibien erzählt von einem jungen Franzosen, der bis in sein dreiundzwanzigstes Jahr taub war und nun geheilt wurde, daß derselbe angegeben, er habe von Jenseits, Unsterblichkeit, Dasein der Seele nicht die geringste Ahnung gehabt, obgleich er die Kniebeugungen in der Messe in Gesellschaft seiner Eltern immer sehr devot mitgemacht u. s. w. Es ist nicht nur begreiflich, es kann nicht anders sein, daß roh aufgewachsene Taubstumme gemüthlose Menschen sind. Die Anlage zur Humanität will ausgebildet sein. Und sie soll es. Weil sie sich aber nicht von selbst bildet, eben darum ist die Bildung der Taubstummen eine der ersten Pflichten der Angehörigen und jedes Menschenfreundes. Für Lehrer hat der Unterricht der Taubstummen noch die besondere Wichtigkeit, daß er den Lehrer nöthigt, alle Stoffe möglichst zu elementarisiren und psychologischen Gesetzen nachzuspüren. Ein mittelmäßiger Taubstummen-Lehrer ist darum gewiß ein vorzüglicher Lehrer für Hörende. Die Mühe, die sich ein Lehrer mit einem taubstummen Kinde giebt, trägt darum zur Ausbildung seiner Lehrgeschicklichkeit gewiß außerordentlich viel bei — ist in mehrfachem Sinne Gewinn und Segen für ihn und die Seinigen. A. D.

**) Die meisten gehören den notorisch armen Familien an.

Viele interessante Mittheilungen über das Wesen des Taubstummen findet man in dem Buche: „Der Taubstumme im unkultivirten Zustande von dem Taubstummen *Kruse*. Bremen, in Kommission bei W. Kaiser, 1832." (1 Thlr. 5 Sgr.)

IV. Der Unterricht des Taubstummen überhaupt.

Der Zweck. Da der Taubstumme mit den Anlagen des Vollsinnigen begabt ist, so kann seine allgemeine Bestimmung keine andere sein, als die des Menschen überhaupt. Darum bezweckt der Taubstummen-Unterricht im Allgemeinen dasselbe, was die Volksschule bei Vollsinnigen erstrebt: *religiöse Sittlichkeit und bürgerliche Brauchbarkeit*. Die Mittel für diesen Zweck sind ebenfalls so, wie bei Vollsinnigen: 1) Ausbildung der Anlagen bis auf den Punkt, von wo aus der Schüler seine Bestimmung selbstthätig erstreben kann; 2) Ausrüstung desselben mit denjenigen Kenntnissen und Geschicklichkeiten, welche das bürgerliche Leben jetzt nöthig macht. Die Taubstummen-Schule hat deßhalb auch die einzelnen *Lehrgegenstände* und ihre einzelnen Zwecke, bloß den Gesang ausgenommen, mit jeder Volksschule gemein. *)

Die Fähigkeit für diese Gegenstände ist dem Taubstummen nicht abzusprechen. Da nämlich alles Wissen von der Anschauung ausgeht, in dem Bemerken und Auffassen des äußerlich oder innerlich Wahrnehmbaren seinen Grund hat, und auch der Taubstumme die, die Wahrnehmung bedingenden Mittel, nämlich vier Sinne, besitzt, so kann auch er, so wie der Vollsinnige, zu den Sachkenntnissen, welche von unmittelbarer Anschauung durch jene vier Sinne ausgehen, gelangen; dasselbe gilt

---

*) Erst in neuerer Zeit hat man da und dort angefangen, statt der geschlossenen Institute bloße Taubstummen-Schulen zu errichten, in welchen die Taubstummen nur Unterricht empfangen, während sie ihre Erziehung vorzugsweise in einzelnen Familien genießen. Es ist dadurch die Frage veranlaßt worden, welche der beiden Einrichtungen den Vorzug verdient. Im Allgemeinen kann man annehmen, daß die Bildung, welche durch die neuere Einrichtung gewonnen wird, größeren praktischen Werth für das Leben hat, als die, welche die geschlossenen Institute gewähren. Namentlich gilt dies von der Sprachbildung, welche natürlich im täglichen Umgang mit Hörenden und Sprechenden besser gedeiht, als im steten Umgang mit Taubstummen. Das, was *Jäger* gegen die Schulen vorbringt, beweist zur Genüge, daß er diese gar nicht kennt, und daß er sie höchst einseitig von seinem Pulte aus beurtheilt. *Reich*, welcher früher auch gegen die Schulen stimmte, redet ihnen jetzt das Wort. Er ist durch Erfahrung zu dieser Meinungsänderung bestimmt worden. Ich kenne keinen Lehrer an einer solchen Schule, welcher den geschlossenen Instituten den Vorzug gäbe, oder nur über die größere Zweckmäßigkeit der bloßen Schulen zweifelhaft wäre, wohl aber kenne ich außer *Reich* noch viele andere Lehrer an geschlossenen Instituten, welche sich gegen diese Anstalten entscheiden.

von allen Geschicklichkeiten, welche auf Uebung der Gliedmaßen in Verbindung mit jenen Sinnen beruhen. Da ferner der Taubstumme unsere gewöhnlichen Sprachzeichen, Laute und Buchstaben, nicht allein wahrnehmen *), sondern auch nachbilden kann, so ist er mit Rücksicht auf II. Nro. 5 auch für die Erlernung unserer Sprache zu befähigen. Daß aber von Gesang und überhaupt von Musik nicht die Rede sein könne, versteht sich von selbst.

Die Dauer der Schulzeit. In sofern das taubstumme Kind gegen das vollsinnige immer in seiner Entwickelung zurückbleibt, wird auch der Besuch der Schule bei jenem in der Regel bis in's achte Lebensjahr hinausgeschoben werden müssen. Vor dieser Zeit ist es für die Entwickelung desselben nützlicher, sich theils spielend, theils mit leichter Arbeit entweder im häuslichen Kreise oder in der freien Natur zu beschäftigen. — So wichtig die allgemeine Geistesbildung des Taubstummen auch ist, so darf doch die Berufsbildung jener nicht aufgeopfert werden und zwar um so weniger, wenn das Kind einer armen Familie angehört. Er darf also nicht zu lange in der Schule gehalten werden, weil sonst die für die Erlernung eines Gewerbes angemessensten Jahre vergehen. Der Austritt aus der Schule muß demnach spätestens mit dem Ablaufe des sechszehnten Jahres erfolgen.

Der Umfang des Unterrichtsstoffes. Wenn man auch zugestehen muß, daß in den Anlagen des Taubstummen selbst keine Bedingung für den absoluten Umfang seines Wissens und Könnens liegt, so giebt es doch Gründe genug, welche dringend auffordern, mit der größten Sorgfalt das Wesentliche vom bloß Nützlichen oder gar Unwesentlichen im Unterricht zu scheiden und sich auf jenes Erste zu beschränken. Für wesentlich halte ich aber Dasjenige, was die Bildung des verständigen Menschen vorzugsweise fördert und den Bedürfnissen des Lebens entsprechend ist. Das Unterrichtsgebiet, welches demnach der Lehrer mit seinem taubstummen Schüler nicht überschreiten darf, ist — ein Theil der religiösen Belehrung ausgenommen — das Gebiet der unmittelbaren Wahrnehmung, Beobachtung und Erfahrung, so daß man nicht über das hinausgeht, was sich dem äußeren und inneren Sinne unmittelbar darbietet und der gegenwärtige und wahrscheinliche künftige Lebenskreis des Schülers erheischt. Der taubstumme Bauernknabe lernt demnach die Dorfwelt, das Bürgerkind die Stadtwelt mit ihren nächsten Beziehungen vornehmlich kennen, d. h. menschlich beurtheilen. Der Vorzug der Hörenden besteht darin, daß sie nicht allein die Heimath, sondern auch viel Fremdes, mit dem sie durch ihren Beruf in Beziehung gesetzt werden können, kennen lernen.

Wie diese Beschränkung des Unterrichts mit dem oben angeführten

*) In wiefern das Wahrnehmbare vom Laute gilt, darüber werde ich mich beim Sprechunterricht näher erklären.

Zwecke der Taubstummen-Bildung zusammenhange, das werden folgende Bemerkungen näher in's Licht setzen.

1) Jeder Unterricht muß, wenn er gründlich sein und praktischen Werth haben soll, von der nächsten Umgebung ausgehen. Diese bietet eine so große Masse von Stoff dar, daß der Taubstumme während seiner ganzen Schulzeit daran zu lernen hat.

2) Dieser Stoff reicht trotz der Beschränkung aus, um den ganzen Menschen für seine künftige Stellung genügend vorzubereiten, um so mehr, da die Beziehungen des Taubstummen zur Welt immer nur sehr beschränkt sind und bleiben.

Das Verfahren. Es liegt darin die wesentliche Abweichung des Taubstummen-Unterrichts vom Unterricht hörender Kinder. Das abweichende Unterrichtsverfahren wird durch ein Dreifaches bedingt: 1) durch den Mangel des Gehörs, 2) durch den Mangel des gewöhnlichen Mittheilungsmittels und 3) durch den niedrigen Standpunkt, auf welchem der Taubstumme gewöhnlich beim Eintritt in die Schule steht.

Die Abweichung selbst wird demnach vornehmlich in Folgendem bestehen:

Der Taubstummen-Lehrer muß:

1) bei allem Unterricht unmittelbar von den Elementen ausgehen, während dies bei Vollsinnigen häufig mittelbar geschieht, sofern bei diesen ein gewisser Schatz von Anschauungen und Vorstellungen, nebst der Fähigkeit, sie durch die Sprache zu bezeichnen, bestimmt vorausgesetzt und als Grundlage für den Schulunterricht angesehen werden kann.

Der Taubstumme bringt zwar ebenfalls eine große Anzahl von Anschauungen und Vorstellungen in die Schule mit; allein da ihm die Sprache fehlt, so fehlt dem Lehrer das sichere Mittel, jene Vorstellungen nach Belieben zu erwecken und darauf weiter fortzubauen. Es muß also, soll der Taubstumme die Bedeutung der Wörter kennen lernen, die Anschauung erst von Neuem erweckt und daran das Sprachzeichen angeknüpft werden.

Der Lehrer des Taubstummen muß

2) den Grundsatz des lückenlosen Fortschreitens mit einer viel größeren Strenge in Anwendung bringen, als es bei Vollsinnigen nöthig ist.

Nicht oft genug kann er sich an diese Regel erinnern, weil er durch die schnelleren Fortschritte hörender Schüler gar leicht und oft zu Forderungen an die Taubstummen verleitet wird, denen sie bei dem größten Fleiße und den besten Anlagen nicht genügen können. Er unterrichte also mit großer Geduld und erkenne auch die geringen Fortschritte gern und freudig an!

Der Lehrer des Taubstummen muß

3) demselben, so weit es möglich ist, das durch andere Sinne,

namentlich durch das Gesicht und Gefühl zuführen, was dem Vollsinnigen durch das Gehör wahrnehmbar wird.

Endlich

4) muß er die Geberdensprache erlernen, weil sie als erstes Mittheilungsmittel zwischen ihm und dem taubstummen Schüler zu benutzen ist.

Der Werth dieser Sprache beim Unterricht der Taubstummen ist immer sehr verschieden beurtheilt worden. Einige Pädagogen tragen auf unbedingte Verbannung derselben an, andere sind vielmehr darauf bedacht, sie weiter auszubilden und der Wortsprache möglichst näher zu bringen; wieder andere schlagen einen Mittelweg vor. Auch ich habe die Ueberzeugung, daß weder die Ueberschätzung der Pantomime, noch ihre gänzliche Verwerfung zu dem gewünschten Ziele führen könne; die Wahrheit liegt in der Mitte. Die Taubstummen-Lehrer huldigen ihr mehr und mehr. *)

Es muß zwar zugestanden werden, daß im Allgemeinen die Geberdensprache der unzureichendste körperliche Träger des Denkens ist; daß sie für das taubstumme Kind ein Hinderniß ist, sich an die durch die Lautsprache bedingte Denkweise Vollsinniger zu gewöhnen, oder, mit anderen Worten, in der Lautsprache zu denken; es ist nicht zu leugnen, daß sie den Taubstummen auf wörtliche Unterhaltung mit Anderen Verzicht leisten heißt, daß sie für den Gedankenaustausch mit der übrigen menschlichen Gesellschaft weder eine bekannte noch gangbare Münze ist, während doch die Schule den Taubstummen eben der Gesellschaft wiedergeben soll, und dies nur dadurch geschieht, daß man ihn in der Art und Weise, in welcher man hier sich mittheilt oder versteht, einheimisch macht; aber trotz dieser ihrer Mängel ist es nicht rathsam, sie ganz zu verbannen; es kann diese Verbannung nur von denjenigen gefordert werden, welche entweder die Behauptung einmal ausgesprochener Grundsätze höher als

*) Schibel in Zürich hat neuerlich behauptet: „Soll die Lautsprache zum vollständigen Eigenthum der Taubstummen werden, so muß die Geberdensprache gänzlich aus dem Unterricht verbannt und dagegen die Lautsprache das ausschließliche Mittheilungsmittel zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Schüler und Schüler sein. Findet die Anwendung der Lautsprache nicht ausschließlich statt, so bleibt sie todt, so wird sie keine Lebenssprache." Er macht darum unter anderen folgende eigenthümliche Vorschläge: 1) Man nehme die taubstummen Kinder in die Anstalten auf, bevor sich bei ihnen die Geberdensprache ausgebildet hat, also schon im vierten Lebensjahre; 2) man lehre die Sprache nur durch den Umgang; 3) man verbinde die Taubstummen-Anstalten mit Blinden-Anstalten und theile jedem Taubstummen einen Blinden zu, mit dem er sich nur durch die Lautsprache verständigen kann; 4) die Schriftsprache führe man dann erst ein, wenn die Lautsprache bereits Umgangssprache geworden ist.

Man würde Herrn Schibel schon zu viel zugestehen, wollte man ihm erwiedern: „Es ginge wohl, aber es geht nicht." Eine vollständige Kritik seiner Behauptung und Vorschläge habe ich in der Allgem. Schulzeitung 1847, Oktober-Heft Nro. 170 und 171 gegeben.

die Wahrheit achten, oder noch nicht hinreichende Erfahrungen in diesem Fache gemacht haben.

Die Geberdensprache ist das Element des Taubstummen, in welchem zuerst sein geistiges Leben aufzukeimen und sich zu entfalten angefangen hat; sie ist seine Muttersprache, welche ihm häufig erst den Schlüssel zur Erklärung der ihn umgebenden Erscheinungen giebt, und in welcher sich auch sein ganzes Wesen ausprägt. Ihre Wichtigkeit für den Unterricht erhellt zur Genüge, wenn man erwägt:

1) daß beim Erlernen der Laut- und der Schriftsprache, welche doch erst später Mittel des Verkehrs werden können, so wie beim Unterricht überhaupt eine Mittheilung zwischen dem Lehrer und Schüler nothwendig ist, und daß der Taubstumme außer der Geberdensprache kein solches Verständigungsmittel besitzt;
2) daß die Zeit, welche zur Erlernung der Laut- und Schriftsprache nöthig ist, ohne Anwendung der Geberdensprache für die übrige Geistesbildung des Taubstummen ganz verloren gehen und er in trauriger Vereinzelung unter den Seinigen dastehen würde.

Man müßte ein solches Verfahren eben so tadeln, als wenn Jemand vollsinnige Kinder, welche beim Eintritt in die Schule noch sehr fehlerhaft sprechen, so lange zum Stillschweigen verdammen wollte, bis sie sich fehlerfrei auszusprechen gelernt hätten. — Der Taubstummen-Lehrer muß jedes Anknüpfungsmittel, das seine Schüler mitbringen, freudig ergreifen, und sich zu ihnen hinablassen, um sie zu sich heraufzuziehen.

3) Jeder Sachverständige muß zugestehen, daß die Geberdensprache im Verlaufe des späteren Unterrichts nicht selten über vorkommende Mehrdeutigkeiten des wörtlichen Ausdrucks Licht verbreiten, und daß sie es übernehmen muß, dasjenige anzudeuten, was der Hörende durch Ton und Accent bezeichnet.
4) Die Geberdensprache dient dazu, die sittliche Bildung des nicht selten verwahrlos'ten Taubstummen zu fördern. Der Lehrer kann und darf die bei so vielen Gelegenheiten nothwendigen Zurechtweisungen über das Anständige und Sittliche nicht so lange verschieben, bis die Taubstummen unsere Sprache erlernt haben.

Dies zur Empfehlung der Geberdensprache. Um aber den unkundigen Lehrer vor möglichen Abwegen dabei zu sichern, mache ich noch auf dreierlei aufmerksam:

1) Die Geberdensprache darf nie künstlich ausgebildet werden, sie muß sich dagegen stets in der Richtung der Innendeutsamkeit erhalten: a) damit sich der Taubstumme auch zur Noth mit dem verständigen könne, der dieselbe nicht besonders gelernt hat; b) weil die Erlernung und Anwendung einer nach unserer Sprachweise gemodelten Geberdensprache, so wie das von Vielen sehr geprie-

sene Fingeralphabet *) der wahren, lebendigen Bildung hinderlich ist.

2) Es ist nicht zu billigen, wenn manche Taubstummen-Lehrer, anstatt von der unmittelbaren Anschauung auszugehen und an diese die Namen der Gegenstände und ihrer Merkmale anzuschließen, die Geberdensprache als die Grundsprache betrachten, welche nur übersetzt werden dürfe, um deßhalb beim Sprachunterricht des Taubstummen ähnlich zu Werke gehen, wie man mit Vollsinnigen bei der Erlernung einer fremden Sprache verfährt. **)

3) Je weiter der Taubstumme in der Sprachbildung fortschreitet, desto mehr muß der Gebrauch der Geberdensprache zurücktreten. Man nehme daher von ihm keine Mittheilung mittelst der Geberden an, wo man überzeugt ist, daß er sie bereits durch Laute oder Schrift ausdrücken kann.

Zur Aneignung der Geberdensprache lese man zunächst die über die Entstehung und allmählige Entwickelung dieser Sprache vorhandenen allgemeinen Bemerkungen. ***) Um sich aber über das Einzelne, nämlich über die Zeichen für die einzelnen Vorstellungen und über die Art ihrer Zusammensetzung zu belehren, verkehre man mit dem Taubstummen, den man unterrichten will, spiele mit ihm, besuche mit ihm Werkstätten, mache Spaziergänge, beschaue Bilder und dergleichen. Dabei beobachte man, wie er sich über das Wahrgenommene äußert, und fange allmählig selbst an, die Zeichen nachzuahmen und anzuwenden. Zu einer weiteren Ausbildung dieser Ausdrucksweise gehört ein aufmerksamer Blick auf das Eigenthümliche in der Erscheinung jedes Dinges mit dem Bemühen, diese Erscheinungen treu und natürlich darzustellen. Es ist dies für den, der bereits im Umgange mit dem Taubstummen auf den rechten Weg geleitet worden ist, keineswegs schwer.

---

*) Es besteht in einer Reihe von verschiedenen Fingerlagen einer Hand, von denen jede einen Buchstaben unseres Alphabets bezeichnet. Man benutzt es noch jetzt in vielen Instituten, theils um das Absehen der Wörter vom Munde zu unterstützen, theils um sich das Vorsprechen ganz zu ersparen, theils um der Rechtschreibung bei neuen Wörtern zu Hülfe zu kommen, und endlich auch in solchen Fällen, wo es an Schreibmaterial fehlt. In allen diesen Fällen buchstabirt man, anstatt zu schreiben oder zu sprechen, die Wörter mit Hülfe des Fingeralphabets entweder in den Mund oder in die Feder. Da das Fingeralphabet kein allgemein bekanntes und angewendetes Mittel der Mittheilung ist, so hat es nur für die Schule, nicht aber für das Leben Bedeutung.

**) Die Geberdensprache darf nur dazu dienen, durch Andeutung einzelner Merkmale an die durch wirkliche Anschauung gewonnenen Vorstellungen zu erinnern, nicht aber, um mittelst derselben die Vorstellungen zu erzeugen.

***) Ich glaube in dem Abschnitt über die Geberdensprache in der bereits genannten „Anleitung zum Sprachunterricht" Seite 56 — 122 das Nöthige zusammengestellt zu haben.

V. Der Sprachunterricht.

Der Sprachunterricht des Taubstummen ist in Hinsicht auf seinen Zweck von dem der Vollsinnigen nicht verschieden. Ich wende mich daher gleich zu der Methode dieses Gegenstandes.

Das taubstumme Kind bringt nicht so, wie das vollsinnige, eine gewisse Sprachbildung mit, welche in der Schule zu berichtigen, zu begründen und zu erweitern wäre, sondern ihm fehlt in den meisten Fällen selbst die Ahnung von dieser Sprache. Was also der vollsinnige Schüler durch die Sprachbildung des Lebens an Geisteskraft, Kenntnissen und mechanischer Fertigkeit mitbringt, das muß der Taubstumme erst nachholen.

Das Verfahren im Sprachunterricht kann also weder das sein, welches man bei Vollsinnigen, noch dasjenige, welches man bei der Erlernung einer fremden Sprache anwendet, da man hier in beiden Fällen eine Grundsprache hat, durch welche eine sichere Vermittelung möglich ist.

Die Sprachbildung der Taubstummen kann und darf sich also nicht nur auf die Form erstrecken, wie es leider noch in vielen Taubstummen-Anstalten der Fall ist, sondern sie muß umfassen:

1) einen Sachunterricht, welcher Vorstellungen und Gedanken zuführt, ohne welche keine Sprache denkbar ist;
2) einen Sprachzeichenunterricht, welcher es mit der äußerlichen Auffassung und Nachbildung der Sprachzeichen zu thun hat;
3) einen eigentlichen Sprachunterricht, durch welchen der Schüler jene Zeichen zur Mittheilung seiner Vorstellungen gebrauchen, und das, was Andere ihm durch eben diese Zeichen mittheilen, verstehen lernt.

Ueber die Nothwendigkeit dieses dreifachen Unterrichts ist man allgemein einverstanden; allein über das Verhältniß der drei Haupttheile, so wie über die Sprachzeichen insbesondere finden unter den Taubstummen-Lehrern große Differenzen statt.

Man kann es als etwas Charakteristisches der französischen Schule ansehen, daß jeder der drei Haupttheile in der Sprachbildung fast ganz selbstständig, ohne innere Verbindung mit den anderen Theilen, betrieben wird.

Während der ganzen Unterrichtszeit wird den Lernenden vermittelst der Geberdensprache neuer Sprachstoff zugeführt. Daneben und unabhängig davon werden sie in der mechanischen Bildung und Auffassung der Sprachzeichen geübt. Der eigentliche Sprachunterricht verfolgt ebenfalls seinen selbstständigen Weg und zwar den, welcher in den gewöhnlichen Sprachlehren der älteren Zeit dargestellt ist.

In der deutschen Schule hat man dagegen stets nach einer nothdürftigen Uebung im Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen die Verbindung jener drei Elemente der Sprachbildung für angemessen gehalten.

Dabei ist von Einigen die Grammatik, von Anderen die Sachkenntniß zum leitenden Elemente gemacht worden, so daß sich in der deutschen Schule zwei Hauptrichtungen in der Methode des Sprachunterrichts unterscheiden lassen, welche man die *grammatische* und die *sachliche* nennen kann. Jene, die ältere und verbreitetere, führt den Taubstummen die Sprache vor nach gewissen grammatikalischen Formen und übt eine nach der anderen vollständig ein. Das Material zu den Beispielen wird entweder vorher in gleichlaufenden Stunden veranschaulicht oder erst bei der Einübung der Formen vorgeführt. *Jäger* *), *Reich* und *Sägert* haben in ihren Anleitungen zum Sprachunterricht diese Richtung verfolgt und vollständig vorgezeichnet. Die zweite Richtung, welche erst in der neuesten Zeit hie und da Eingang gefunden hat, obgleich sie an sich keineswegs neu ist, sondern schon von *Pestalozzi* als die bessere bezeichnet wurde, führt dem Schüler Sachen und Verhältnisse vor und giebt ihm für die gewonnenen Anschauungen die Sprache, ohne zu fragen, ob dabei eine strenge Ordnung in der Aufeinanderfolge der grammatikalischen Formen beobachtet ist oder nicht. Der erste Versuch, diese Richtung des Sprachunterrichts für Taubstumme näher zu bezeichnen, ist von mir in der „Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder u. s. w." gemacht worden. **) Zur näheren Bezeichnung der von mir dargestellten Sprachunterrichts-Methode Folgendes:

---

*) In der ersten Auflage seiner Anleitung zum Sprachunterricht.

**) 1. *Jäger* sucht in der zweiten Auflage seiner Anleitung diese beiden entgegengesetzten Richtungen zu vereinigen, wenigstens spricht er dies in der Vorrede aus. In der Ausführung des Unterrichtsganges ist es aber unverkennbar, daß er den Anschauungsunterricht als ersten Sprachunterricht sehr stiefmütterlich behandelt und im Ganzen genommen seiner früher, in der ersten Auflage desselben Werkes ausgesprochenen Ansicht, nämlich der von *Reich* und *Sägert*, doch treu geblieben ist. Es begegnet dergleichen denen leicht, welche ohne genaue und erfahrungsmäßige Kenntniß der verschiedenen Richtungen dieselben zu vermitteln suchen.

2. *Schöttle* hat meine Grundsätze für den Sprachunterricht in einem sehr interessanten Schriftchen: „Gedanken über die wünschenswerthe Beschaffenheit, sowie über die wahre Grundlage des Sprachunterrichts für Taubstumme" näher beleuchtet und sagt darin unter Anderem: „*Hill* hat an die Stelle des früher vorherrschenden *Formalismus* im Sprachunterricht für Taubstumme jetzt einen überwiegenden *Materialismus* in demselben gesetzt und den Sprachunterricht für Taubstumme mehr zu einem kollektiven gemacht. — Die Sprache soll sich nach *Hill's* Ansicht und Absicht völlig zu einer organischen Lebensthätigkeit gestalten. Aber gerade für diesen Zweck scheint *Hill* die richtige Mitte verloren zu haben und dadurch ebenfalls auf ein Extrem gerathen zu sein. Denn soll ein Sprachunterricht wirklich ein organischer sein, so muß er auch die organischen Lebensgesetze der Sprache derart beachten, pflegen und nähren, daß dieselben zu ihrem vollen Rechte gelangen." — Ich halte diesen Vorwurf für unbegründet und habe dies in der Allgem. Schulzeitung 1847, Juni-Heft Nro. 99 nachzuweisen versucht. —

3. Zur Vergleichung mit den von mir gegebenen Andeutungen der Anordnung und Ausführung des Sprachunterrichts muß ich hier noch die im fünften Jahresbericht der Taubstummen-Anstalt zu Köln enthaltene „Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder, von *Pick*" empfehlen.

1) Der beste Sprachunterricht ist derjenige, bei welchem diese drei Haupttheile frühzeitig in Verbindung treten, so daß die Schüler, sobald als möglich, mit jeder neuen Vorstellung sogleich das entsprechende Wort verbinden, und kein Wort schreiben oder sprechen, das für sie keine Bedeutung hat.

2) Da richtigem Ausdrucke richtiges Denken zum Grunde liegt und richtiges Denken die Frucht genauen und richtigen Anschauens ist, so muß die Sprachbildung, wenn sie naturgemäß sein soll, von der Anschauung ausgehen. Man muß also dem taubstummen Anfänger eben so, wie es die Familie mit dem kleinen vollsinnigen Kinde thut, in und außer der Schule Sachen vorführen, welche in ihm Empfindungen erregen und zur Entstehung von Vorstellungen und Gedanken Gelegenheit geben. Dadurch entsteht auch im Taubstummen, so wie im Vollsinnigen, das Bedürfniß einer Sprache, welche er, eben weil sie zum Bedürfniß geworden ist, sich anzueignen strebt, welche er gern und stets anwendet, und welche ihm eine lebendige Quelle zur Weiterbildung eröffnet.

3) Die Verbindung des Sprechens mit dem Anschauen kann jedoch erst dann eintreten, wenn der Schüler durch die Sprachzeichenlehre dafür vorbereitet ist. Da aber die eigentliche Sprachbildung erst mit dieser Verbindung beginnt, so ist es zweckmäßig, daß der Lehrer den Uebungen im Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen anfänglich den größten Theil der Unterrichtszeit widme.

4) Wird alsdann der Anschauungs- und Sprechunterricht auf die unter Nro. 2 angedeutete Weise so lange fortgesetzt, bis das Kind sowohl zu einer Fertigkeit im Anschauen, als zu einer Masse von Anschauungen und zu einem damit verbundenen Sprachfonds gelangt ist, so ist zur weiteren Bereicherung seines Sprachschatzes vermittelst der Sprache ein guter Grund gelegt.

5) Die beste Gelegenheit zur Bereicherung des Sprachschatzes und zugleich zur Bildung von Begriffen bietet der Sachunterricht dar, weßhalb ich dem begründenden Anschauungsunterricht als materiellen Theil des Sprachunterrichts den Unterricht in der Religion und Weltkunde folgen lasse, dabei aber natürlich nicht vergesse, die anderweitigen Zwecke beider Gegenstände zu verfolgen.

6) So wie der Unterricht in der Religion und der Weltkunde, so müssen auch die anderen Unterrichtsgegenstände dem Sprachunterricht dienen, indem sie neben ihrem Hauptzwecke auch die Aufgabe haben, die Sprache, so wie dieselbe sich natürlich an sie anschließt, mitzutheilen und einzuüben. Grundsatz ist also: In Allem ist Sprachunterricht! Andere sagen: Alles ist im Sprachunterricht!

7) Ist das taubstumme Kind erst im Besitz einer ähnlichen Elementar-Sprachbildung, wie sie das vollsinnige Kind mit in die Schule

bringt, so ist es Zeit, seine Aufmerksamkeit auf die Sprachformen, welche es bisher nur durch den Gebrauch kennen und anwenden gelernt hat, zu richten und also die Sprache selbst zum Gegenstande der Betrachtung zu machen. Dies geschieht in einem grammatikalischen Sprachunterricht, welcher die bisher nur mechanisch angewendeten Sprachformen zum Bewußtsein bringt und vollständig einübt. Erst empirischer, dann rationaler Sprachunterricht!

Die doppelte Form unserer Sprache, nämlich die hörbare, die Lautform, und die sichtbare, die Schriftform, hat auch verschiedene Ansichten über die Wahl derselben für den Taubstummen erzeugt.

Es charakterisirt die französische Schule, die Schrift als die für Taubstumme angemessene Sprachform anzusehen und nur diese zu lehren. Die Ausbildung der Lautsprache hält diese Schule für zu zeitraubend, für erfolglos und sogar für unnatürlich, da sich die Lautsprache auf das Gehör gründe und nothwendig gründen müsse. Die deutsche Schule hielt und hält noch jetzt außer der Schriftform auch die Lautform zur Aneignung für Taubstumme geeignet und empfiehlt nicht nur beide, sondern macht auch die Lautsprache zur Grundlage der Sprachbildung des Taubstummen. Ich theile diese Ansicht, denn unbedingt ist diejenige Sprachbildung die zweckmäßigste für den Taubstummen, welche ihm alle die Mittel aneignet, die seine Umgebung zur gegenseitigen Mittheilung anwendet. *)

Da noch immer Bedenken gegen die Aufnahme der Lautsprache in den Unterricht des Taubstummen ausgesprochen werden, so wird es nicht unangemessen sein, nachzuweisen, worauf diejenigen ihre Forderung gründen, welche für die Aufnahme der Lautsprache stimmen: **)

---

*) Eine sehr sorgfältige Beleuchtung der gegen die Aufnahme der Lautsprache in den Unterricht der Taubstummen ausgesprochenen Bedenken findet man in der Allgemeinen Schulzeitung 1848, Januar-Heft, Nro. 13 — 15. Es ist dort auch die Frage aufgeworfen, ob man alle in die Taubstummen-Anstalten aufgenommenen Taubstummen ohne Unterschied in der Lautsprache unterrichten solle? und diese Frage mit Rücksicht auf die Erfahrung mit „Nein" beantwortet. Die Erfahrung lehrt nämlich, daß es Taubstumme giebt, die, ohne daß ihnen alle Bildungsfähigkeit abgesprochen werden könnte, bei aller Mühe und Kunst des Lehrers gar nicht, oder doch nicht verständlich sprechen lernen. Was soll mit solchen geschehen? Glücklicherweise ist ihre Zahl sehr gering. Daß aber gerade diesen ein nach ihrer Befähigung eingerichteter Unterricht sehr Noth thut, wenn sie nicht geistig ganz verkommen sollen, ist unleugbar. Welche Veranstaltungen aber in Beziehung auf sie vorgeschlagen werden sollen, ohne unverhältnißmäßigen Aufwand zu fordern, ist schwer zu sagen, wenn man nicht in jedem größeren Staate eine Zentralanstalt errichten will, in welcher alle derartige Taubstumme des Staates Aufnahme finden können. — Daß diese wenigen Ausnahmen den Werth des deutschen Unterrichts-Systems nicht in Zweifel ziehen können, versteht sich von selbst.

**) Dieser Gegenstand verdient die höchste Aufmerksamkeit. Ohne die unbestreitbare Gewißheit der außerordentlichsten, auf keinem andern Wege zu erreichenden Vortheile wäre die Einübung der Lautsprache eine schreckliche Quälerei. Man bedenke die Sache wohl. Nach altem Sprichworte pflegen die Versuche,

1) Der Taubstumme besitzt in der Regel die zum Sprechen nöthigen Werkzeuge.
2) Auch der Taubstumme hat, so wie jeder andere Mensch, den Trieb, seine Gefühle und Gedanken durch Laute zu äußern. Dieser Trieb ist, da die wenigsten Taubstummen von Geburt an taub sind, bei den meisten schon längere oder kürzere Zeit gepflegt und darum auch mehr oder weniger ausgebildet worden, so daß sich der Geist in der Lautsprache Bahn gebrochen hat und diese Richtung beibehält, wenn man ihm auf die rechte Weise zu Hülfe kommt.
3) Die Einübung der Lautsprache kann also keinenfalls als ein der Natur des Taubstummen widerstrebendes Bemühen angesehen werden. Wo dies Bemühen zur Quälerei wird, da liegt es nicht an der Befähigung des Taubstummen, sondern am Verfahren des Lehrers, und es wäre wahrlich nicht das einzige Beispiel, daß die Pädagogen durch ihr Verfahren die Einübung einer Fertigkeit zur Quälerei gemacht hätten. Das Lesen, das Rechnen!!
4) Die Erfahrung hat hinlänglich gezeigt, daß sich die Taubstummen auch durch einen natürlichen Unterricht — also ohne Quälerei — eine recht erfreuliche Fertigkeit im Sprechen erwerben können und daß die Lautsprache der Taubstummen, wenn sie einmal gründlich entwickelt worden ist, wohl an Reinheit verlieren, aber als Gedankenausdruck unter den gewöhnlichen Verhältnissen der Taubstummen nicht wieder verloren gehen kann.

Man muß zugestehen:

1) daß die Aussprache des Taubstummen in vielen Fällen rauh und monoton bleibt, so daß sie nicht sogleich von Jedermann verstanden wird;
2) daß die Aneignung derselben zuweilen sehr zeitraubend und für den Lehrer und Schüler sehr anstrengend ist;
3) daß nicht alle Taubstumme dahin gelangen, Jeden, der auf gewöhnliche Weise spricht, sogleich zu verstehen;
4) daß dem Taubstummen die Zusprache Anderer immer eine bloße Verstandessprache bleiben wird, welche nicht unmittelbar auch zu seinem Herzen dringt: —

Trotz dieser Zugeständnisse hat die Lautsprache doch sehr viel für sich. Es muß ihr nämlich auch in Beziehung auf den Taubstummen Folgendes zugestanden werden:

---

die Natur auszutreiben (naturam furca expellas etc.), nicht zu gelingen. Es ist die Frage erlaubt, ob die Versuche, das, wozu die Natur das Organ versagt hat, einzutreiben, in der Regel und bleibend für's ganze Leben, worauf es doch ankommt, besser gelingen. Ich kann es nicht bergen: ich zweifle. Nur lange Erfahrung und fortgesetzte Versuche können entscheiden. Es wäre übrigens nicht das Erstemal, daß die Pädagogen mehr gewollt haben, als sie hätten wollen sollen. A. D.

1) Sie ist unbedingt der bequemste und der menschlichen Natur angemessenste Träger unserer Gedanken, welcher nicht allein ein schnelles Denken, sondern auch Mittheilen des Gedachten möglich macht und sich auch ohne besondere Hülfsmittel herstellen läßt.
2) Da die Lautsprache die allgemeinste Ausdrucksweise unter den Hörenden ist, die Jeder anwenden gelernt hat, so findet der Taubstumme auch leicht überall eine Schule und an jedem Hörenden einen Lehrer. Er kann sich im Besitze der Lautsprache leicht mit Jedermann verständigen, überall zurecht finden und im Umgange mit Menschen so mancher Freude theilhaftig werden, welche ihm ohne die Lautsprache entginge.
3) Sowohl der Unterricht in der Schule, als der im Leben, geht vermittelst dieser Sprache am schnellsten von statten.
4) Sie übt und stärkt bei gehöriger Vorsicht die schwache und unausgebildete Brust des Taubstummen. *)
5) Sie verursacht sogar eine äußere Humanisirung, indem sie nämlich den Gesichtszügen mehr Leben und Ausdruck giebt.
6) Sie erleichtert ihm sein bürgerliches Fortkommen mehr als der bloße Besitz der Schriftsprache.

Außerdem läßt sich nicht leugnen,

1) daß man sich leicht und bald an die unvollkommene Sprache des Taubstummen, so wie an die Sprache des kleinen Kindes gewöhnt;
2) daß der Zeitverlust, welchen der Unterricht in der Lautsprache zuerst verursacht, durch die später eintretenden Vortheile, welche die Anwendung dieser Sprache gewährt, hinreichend aufgewogen wird;
3) daß man sich jedenfalls lieber dazu verstehen wird, langsam und markirt zum Taubstummen zu sprechen und seine rauhe Sprache zu ertragen, als schriftlich mit ihm zu verkehren;
4) daß die Lautsprache durch die begleitenden Mienen, durch das Spiel der Augen u. s. w. bei weitem anregender auf den Taubstummen wirkt, als die Schriftsprache, welche ihn immer kalt läßt.

Anordnung des gesammten Sprachunterrichts.

Erste Stufe.

a) Sprachzeichenunterricht d. h. Unterricht im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen.

*) Schon Gall und Rudolphi und nach diesen viele andere Aerzte haben die Bemerkung ausgesprochen, daß, seitdem die Taubstummen sprechen lernen, die vorhin unter ihnen so häufig herrschenden Brustkrankheiten weit seltener geworden sind.

b) Anregung der Aufmerksamkeit und des Anschauungsvermögens durch Vorführung von Sachen.

Zweite Stufe.

Anschauungsunterricht in Verbindung mit Sprech-, Schreib-, Abseh- und Leseübungen.

Dritte Stufe.

1) Weltkunde und Religionsunterricht.
2) Lesen von Büchern.
3) Aufsätze des Lebens.
4) Sprachunterricht im engern Sinne.

Am Ziele des Sprachunterrichts muß der Taubstumme dahin gelangt sein,

1) daß er sich über die Dinge seiner Umgebung, über Alles, was sich in seinem Lebenskreise ereignet, über seine inneren Zustände u. s. w., wenn auch nicht fehlerfrei, doch verständlich für Andere, mündlich und schriftlich ausdrücken und demnach auch einen geordneten Aufsatz über bekannte Gegenstände anfertigen kann;
2) daß er im Stande ist, mündliche und schriftliche Mittheilungen über Gegenstände seines Lebenskreises zu verstehen und sich namentlich durch Lesen von Büchern selbst weiter zu unterrichten.

A. Der Sprachzeichenunterricht.

Er zieht sich durch alle drei Sprachunterrichtsstufen hindurch.

Die Sprachzeichen, welche der Taubstumme auffassen und darstellen lernen soll, sind:

1) die Laute;
2) die Schrift.

Es ist darum ein vierfacher Unterricht nöthig, nämlich ein Unterricht

1) im Auffassen der Laute (Absehunterricht);
2) im Bilden derselben (Sprechunterricht);
3) im Auffassen der Buchstaben (Leseunterricht);
4) im Darstellen derselben (Schreibunterricht).

Diese vier Uebungen sind nicht nacheinander, sondern neben- und miteinander zu betreiben, so daß sie gewissermaßen als ein Lehrgegenstand auftreten und also das Kind dasjenige, was es sprechen gelernt hat, auch zugleich absehen, und dasjenige, was es lesen gelernt hat, auch zugleich schreiben lernt.

1. Der Sprechunterricht.

Stufenfolge.

Erste Stufe. Lautrichtigkeit.

In Beziehung auf die Stimme: vorsichtige, natürliche Entlockung derselben.

Erster Kursus. Vokale (lang) und Konsonanten, einfache Verbindungen derselben: ein Vorlaut, ein Nachlaut.

Ueber die Aufeinanderfolge der Laute Folgendes:

Die beste Aufeinanderfolge der Laute ist diejenige, bei welcher sich dieselben am leichtesten und natürlichsten abgewinnen lassen; darum empfehle ich dem Lehrer zuerst einen vorläufigen Gang durch das ganze Alphabet; wobei nur alle die Laute aufgenommen werden, welche sich ohne Anwendung künstlicher Mittel ergeben. Dadurch gewinnt der Lehrer nicht allein in der Regel ohne Mühe eine Anzahl Laute, sondern auch die Elemente, durch deren Vermittelung sich die noch fehlenden leicht entlocken lassen. Die Stimme, von welcher die Deutlichkeit und Annehmlichkeit der Aussprache am meisten abhängt, schließt man am besten an die Naturlaute an, welche die Taubstummen so wie die Vollsinnigen bei Schmerz und Freude 2c. ausstoßen. Nach diesem vorläufigen Gange durch das Alphabet gehe der Lehrer von den gewonnenen Lauten aus und schließe daran die der Thätigkeit nach verwandten nach ihrer Leichtigkeit also an, daß dem gelernten Stoßlaute die andern Stoßlaute und dem einen Vokale die andern Vokale folgen. Sobald als möglich gehe er zur Verbindung von Konsonant und Vokal über.

Zweiter Kursus. Vokale (kurz). Mehrere Konsonanten in Verbindung mit langen und kurzen Vokalen. *)

Dritter Kursus. Zwei- und mehrsilbige Wörter, wobei vorläufig auf die Betonung der Vokale, so weit sie sich hier erreichen läßt, hingearbeitet werden kann.

Zweite Stufe. Betonung der Silben in Wörtern und der Wörter in Sätzen. **)

*) Bevor die Vokale nicht in einer angemessenen Stärke und Reinheit abgewonnen sind, gehe der Lehrer ja nicht zum Kürzen derselben über, weil die Erfahrung lehrt, daß ein zu frühes Eintreten dieser Uebung der Ausbildung der Vokale ungemein schaden kann.

**) Die Erfahrung beweist hinreichend, daß bei zweckmäßigem Verfahren und Ausdauer in der Anwendung desselben die Sprache des Taubstummen eine gewisse natürliche Modulation erlangen kann, wenn ich auch zugebe, daß sie nur in höchst günstigen und seltenen Fällen einige Vollkommenheit erreichen wird. Am Kehlkopfe, an dem gesteigerten Ausdrucke des Gesichts des Lehrers kann auch der Taubstumme den höhern und stärkern Ton von dem tiefern und schwächern unterscheiden, um so leichter, je auffallender der Lehrer in der ersten Zeit die Gegensätze hält. Mit der Nachahmung des Wahrgenommenen geht es zwar nicht so schnell, wie mit der Wahrnehmung selbst, allein allmählig gelingt dem Schüler auch diese. Er sucht durch größere Anstrengung den Ton zu erhöhen und bemerkt bald am eigenen Kehlkopfe den Unterschied der Vibration bei größerer oder geringerer Anstrengung.

Dritte Stufe. Geläufigkeit. *)

In Beziehung auf die Stimme. Uebung und Ausbildung derselben. Verbindung von Wörtern zu Sätzen.

Als Ziel des Sprechunterrichts muß die Verständlichkeit und Leichtigkeit angesehen werden. Ein ästhetisches Sprechen ist nicht zu erreichen.

Einige Winke in Beziehung auf den Sprechunterricht.

1. Zuerst untersuche man, ob der Schüler auch gesunde Sprachwerkzeuge hat, weil von diesen der Erfolg des Unterrichts abhängt und man sonst leicht Forderungen an ihn macht, welchen er beim besten Willen nicht Genüge leisten kann.

2. Selbst bei fehlerhafter Bildung der Sprachwerkzeuge gebe man den Sprechunterricht nicht auf, stelle aber darnach seine Forderungen und messe die Zeit, welche man auf die Ausbildung der vorhandenen Organe verwenden will und kann, nach dem wahrscheinlichen Resultate der Bemühungen ab.

3. Man beginne den ersten Sprechunterricht erst dann, wenn der Schüler mit ruhiger Stimmung, ohne Furcht sich dem Lehrer überläßt, weil nur dann dem Schüler die natürliche Stimme abgewonnen werden kann, wovon die Reinheit und Annehmlichkeit der Vokale und somit der ganzen Sprache abhängt.

4. Man setze sich so, daß das Licht die Organe vollständig beleuchtet und der Schüler dieselben deutlich erkennen und ihre Lage und Bewegung beim Sprechen wahrnehmen kann.

5. Er spreche so natürlich und ungezwungen, dabei aber auch so bestimmt wie möglich vor und halte darauf, daß auch die Schüler beim Nachsprechen diese Regel befolgen, weil nur dadurch der Geläufigkeit und Verständlichkeit im Sprechen vor-, und dem grimassenhaften Verziehen des Gesichts, das man nicht selten an Taubstummen mit Mißfallen bemerkt, entgegengearbeitet werden kann.

6. Wo noch etwas Gehör vorhanden ist, da unterlasse man nicht,

---

*) Wohl zu beachten ist auf dieser Stufe, daß mit der Geläufigkeit auch gewöhnlich eine gewisse Nachlässigkeit eintritt, welche die Richtigkeit und Genauigkeit sehr beeinträchtigt; eben so sehr ist zu berücksichtigen, daß der Taubstumme sein eigener Sprechwächter nicht sein kann und die zur Gewohnheit gewordenen Fehler sich ungemein schwer beseitigen lassen; deßhalb

1) fordere man ja erst dann Geläufigkeit, wenn der Schüler sowohl in der richtigen Angabe der einzelnen Laute als ihren einfachen Verbindungen sehr geübt ist;
2) gestatte man bei der Geläufigkeit keine Verstöße gegen die Richtigkeit;
3) unterwerfe man das Sprachinstrument des Taubstummen von Zeit zu Zeit einer sorgfältigen Stimmung, berichtige also die allmählig trotz aller Vorsicht eingetretenen Fehler.

Dadurch wird man der unangenehmen Erfahrung vorbeugen, daß der Schüler im ersten Jahre richtiger und verständlicher spricht und bei weitem größere Hoffnungen macht, als im dritten Jahre des Unterrichts.

es zu benutzen und möglichst auszubilden, es wird auf die Aussprache der Vokale von dem besten Einflusse sein.

7. Da, wo es Noth thut, gebe man dem Schüler einen Spiegel, damit er durch denselben seinen Mund sehen, die Lage seiner Sprachwerkzeuge mit der Lage der Organe des Lehrers vergleichen und darnach verbessern könne.

8. Zu einer weiteren Nachhülfe bediene man sich eines einfachen Griffels von Horn, in der Form eines kleinen Spatens, niemals des Fingers oder des Schieferstiftes, und richte damit die Organe des Schülers. Sobald als möglich suche man aber diese Nachhülfe überflüssig zu machen.

9. Führt die Anwendung dieses Hülfsmittels nicht zum Ziele, so übergehe man die betreffenden Laute vorläufig noch und nehme sie dann und wann wieder auf. Wenn die Auffassungskraft und die Herrschaft über die Organe gesteigert sind, gelingt die Ablockung leichter.

10. Alles, was dem Schüler richtig entlockt ist, stelle man sogleich fest, weil es sonst leicht wieder gänzlich verloren geht und deshalb abermals und oft nicht ohne große Mühe entlockt werden muß.

11. So wie der Laut abgewonnen ist, wird der entsprechende Buchstabe angeschlossen und darauf der Schüler abwechselnd im Absehen, Lesen, Sprechen und Bezeichnen des Lautes geübt.

12. Man gehe langsam und sicher vorwärts und lasse sich durch einen glücklichen Erfolg seiner Bemühungen ja nicht zu einem übereilten Fortschreiten verleiten, weil man sonst leicht den Unterricht von Neuem beginnen muß.

13. Da die Taubstummen in der ersten Zeit durch das Sprechen sehr angegriffen werden, so hat man wohl darüber zu wachen, daß die Fertigkeit im Sprechen nicht auf Kosten der Gesundheit und des Lebens der Zöglinge ausgebildet werde. *) Deßhalb achte man darauf:

a) daß der Schüler mit seinem Athem haushalten lerne;
b) daß die Uebungen im Anfange nicht zu lange fortgesetzt werden;
c) daß der Schüler nicht zu viel Kraft anwende.

14. So sehr der Lehrer vor zu großer Anstrengung seiner Schüler zu warnen ist, so sehr hat er dieselben vor Schlaffheit zu hüten, weil auch daraus Uebelstände entspringen, welche sich später schwer beseitigen lassen und die Fortschritte ungemein stören. **)

Auf eine spezielle Angabe des Verfahrens bei der Ablockung der einzelnen Laute kann ich hier nicht eingehen, ich verweise deßhalb auf die später genannten Schriften. ***)

---

*) ! A. D.

**) Das Sprechen durch die Nase ist eine gewöhnliche Folge von Schlaffheit des Schülers.

***) Einen sehr beachtenswerthen Aufsatz von Hoos in Gmünd enthält die Allgemeine Schulzeitung 1848, Januar-Heft Nro. 15: „Der Sprechunterricht der Taubstummen in den zwei ersten Schuljahren.“

40 *

Winke für den Absehunterricht.

1. Man stelle besondere Absehübungen an, denn wenn auch beim Sprechunterrichte das Auge des Schülers als Stellvertreter des Gehörs vornehmlich in Anspruch genommen wird, so ist doch der Lehrer bei der Ablockung der Laute sehr oft genöthigt, das Gefühl des Taubstummen in Anspruch zu nehmen. Durch den Absehunterricht dagegen soll der Schüler befähigt werden, Alles mit dem Auge aufzufassen.

2. Man spreche in der ersten Zeit des Unterrichts möglichst langsam, jeden Laut scharf abgegrenzt, und verhüte jede unwesentliche Bewegung der Organe, weil die Schüler diese von den wesentlichen nicht zu unterscheiden vermögen.

3. Damit auch die Schüler Zeit haben, die einzelnen Laute des Vorgesprochenen im Bewußtsein zu verbinden, spreche man in der ersten Zeit nur kleine Lautgruppen vor. Mehrsilbige Wörter spreche man also silbenweise vor und halte nach jeder Silbe etwas inne; dasselbe beachte man beim Vorsprechen von Sätzen.

4. Da das Ziel des Absehunterrichts nur dann erreicht ist, wenn die Schüler auch das natürlich Vorgesprochene nicht allein vom Lehrer, sondern auch von Andern verstehen, so hat der Lehrer a) allmählig sich der größten Natürlichkeit beim Vorsprechen zu befleißigen; und b) jede Gelegenheit zu benutzen, wodurch sich der Schüler im Absehen vom Munde Anderer, z. B. der Mitschüler, üben kann.

Winke für den Leseunterricht.

1. Die Schriftarten, mit welchen die Taubstummen bekannt gemacht werden müssen, sind dieselben, welche die Schüler der Volksschule lesen lernen.

2. Man mache die Taubstummen zuerst mit der geschriebenen Schrift und zwar zunächst mit der Kurrentschrift bekannt und übe sie im Lesen derselben, weil dadurch dem Schreib- und Sprachunterrichte unmittelbar vorgearbeitet wird.

3. Erst später, d. h. auf der zweiten Stufe, lasse man zur Kurrentschrift noch die Druckschrift hinzutreten und benutze dabei die gewöhnlichen Lesetafeln, deren man sich zum ersten Leseunterrichte hörender Kinder bedient.

4. Auf den höhern Lesestufen darf das Lesen verschiedener Handschriften nicht versäumt werden, weil es für den Taubstummen sehr wichtig ist.

5. Wer nicht nach der Lautirmethode im Lesen zu unterrichten versteht, der unterlasse jeden Versuch, Taubstumme im Lesen zu üben, denn er schadet dadurch nur dem späteren angemesseneren Unterrichte.

Winke für den Schreibunterricht.

1. Aufgabe der ersten Stufe ist die Einübung der Kurrentschrift, zuerst auf der Tafel, später auch auf Papier. Es handelt sich hier nur

um die schriftliche Bezeichnung des Abgesehenen und Gesprochenen, ohne ängstliche Rücksicht auf die Form. Erst später tritt die Uebung im Schönschreiben, und zuletzt die Uebung im schnellen und deutlichen Schreiben ein.

2. Bei der Uebung des Gesichtssinnes, welche die Taubstummen vor den Vollsinnigen voraushaben und bei ihrem mechanischen Fleiße, darf man in der Regel sicher auf schöne Schriften rechnen, wenn sie gute Musterblätter zur Nachbildung bekommen. Da aber für ihre individuellen Verhältnisse eine vorzüglich schöne Schrift in der Regel nicht von großem Nutzen ist, so soll man auch keine Zeit mit dem Schönschreiben verlieren. Es genügt für den Taubstummen eine gut leserliche und reinliche Schrift. Viel wichtiger aber ist für ihn das Schnellschreiben, weil er mittelst der Schrift zum großen Theile mit der hörenden Welt konversiren soll und weil auch selbst in der Schule beim Unterrichte viel geschrieben werden muß.

Hinweisung auf Bücher und andere Lehrmittel.

1. Für den Lehrer.

1. Andeutung des Verfahrens beim Unterrichte taubstummer Kinder im Sprechen, für Volksschullehrer. Von **Lachs**. Berlin, bei Oehmigke, 1835. (7½ Sgr.)
2. Vollständige Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen für Volksschullehrer, von **Hill**. Essen, bei Bädeker, 1839. (15 Sgr.)

Schon der Titel verräth zur Genüge, wie sich beide Schriften zu einander verhalten, darum nichts weiter zur Charakteristik derselben.

2. Zum Gebrauch für den Schüler.

1. Grammatische Bilderfibel zur Schreiblesemethode, von **Reimer** und **Wilke**. Berlin 1843. In Kommission der Oehmigke'schen Buchhandlung. (15 Sgr.)
2. Schreiblesebuch für den ersten Unterricht taubstummer Kinder. Mit 330 Versinnlichungsbildern. Von **Schulz**. Erfurt, bei dem Verfasser und in Kommission der Keyser'schen Buchhandlung, 1842. (12½ Sgr.)
3. Lesefibel zum Gebrauch beim Unterrichte taubstummer Kinder im mechanischen Lesen und Schreiben, von **Hill**. Essen, bei Bädeker, 1839. (5 Sgr.)

In jedem der genannten Bücher ist der Lesestoff für die erste Unterrichtsstufe lithographirt und enthält nur Kurrentschrift. Er kann darum auch sehr gut als Muster zu den Schreibübungen benutzt werden. In dem Schreiblesebuche und in der Bilderfibel sind die Bilder der dort genannten Gegenstände überall beigefügt. In meiner Lesefibel ist dies nicht der Fall. Zu ihr gehört die von mir herausgegebene Bildersammlung, bei Campe in Nürnberg, 1841. Sie enthält auf 24 Bogen mehr als 400 Gegenstände, welche nach der Fibel geordnet sind.

B. Anschauungs-Unterricht. *)

1. Vorbereitungs-Unterricht.

Zeit. Er beginnt mit dem Eintritt des Taubstummen in die Schule neben dem Unterrichte in den Sprachzeichen und wird so lange fortgesetzt, bis der Schüler die zweite Sprechübungs-Stufe betritt.

Zweck. 1. Richtung der Aufmerksamkeit des Schülers auf einen Gegenstand mit Ausdauer.
2. Erste Verständigung zwischen Lehrer und Schüler durch Geberden.
3. Einsammlung von Namen für einzelne der gewonnenen Anschauungen.

Gegenstand der Anschauung. Interessante Gegenstände aus dem Anschauungskreise der Kinder, Bilder.

Verfahren. Die Erregung des Schülers geschieht durch den Gegenstand selbst.

Mittheilungsmittel des Schülers über das Wahrgenommene ist zuerst seine Geberdensprache. Diese lernt der Lehrer dadurch allmählig kennen und selbst anwenden, so daß eine gegenseitige Mittheilung dadurch möglich wird.

Das Sprechen wird also zunächst durch die Anwendung von Geberden und das Schreiben durch das bildliche Darstellen des Gegenstandes ersetzt.

Sehr bald ist jedoch auch schon bei diesem vorbereitenden Anschauungs-Unterrichte eine — wenn auch nur beschränkte — Verbindung desselben mit den Uebungen im Sprechen möglich. Es treten nämlich im Laufe jener Uebungen bald bedeutsame Lautzusammenstellungen ein; damit nun die Schüler möglichst zeitig auch von dem Zwecke der anstrengenden me-

*) Es wird und kann mir niemals einfallen, zu präsumiren, daß überall, wo man den ersten Sprachunterricht in einem Anschauungs-Unterrichte bestehen läßt, wie ich denselben in meiner Anleitung zum Sprachunterrichte vollständig bezeichnet habe, dies mir nachgeahmt, oder erst durch mich veranlaßt sein müsse. Warum sollte nicht jeder denkende Taubstummen-Lehrer auf den Gedanken kommen, daß sich auch auf den Taubstummen-Unterricht anwenden lasse, was schon seit mehr als 20 Jahren in den Volksschulen allgemeine Anerkennung und Anwendung gefunden hat? Weiß ich doch, daß schon seit langer Zeit der Sprachunterricht im Kölner und Erfurter Taubstummen-Institut ziemlich nach denselben Grundsätzen betrieben wird, wie in dem Weißenfelser. — Wenn aber Jäger sich in der Vorrede zu seiner Anleitung, zweite Auflage, gegen den Schein zu verwahren sucht, als ob gerade die Hauptidee — der Sprachunterricht muß sich auf den Anschauungs-Unterricht gründen — welche dieser zweiten Auflage zum Grunde liegt, nur eine Modifikation der von mir ausgesprochenen wäre, so finde ich dies darum unklug, da die versuchte Beweisführung keineswegs überzeugend ist und es also dem Beurtheiler immer noch überlassen bleibt, ob er glauben will, daß die Aenderung in der zweiten Auflage der Anleitung Jäger's das Ergebniß von dessen eigener Erfahrung und Reflexion ist oder nicht.

chanischen Uebungen in Kenntniß gesetzt werden, damit ferner das Sprechen nicht zu lange bloß Sache des Auges und der Sprachwerkzeuge bleibe; so deute man dem Schüler jene bedeutsamen Lautgruppen sobald und soweit es sich thun läßt. Der Schüler treibt alsdann diese Uebungen mit besonderer Freudigkeit und Munterkeit, und der Trieb, sich durch Sprechen Andern mitzutheilen, erwacht und entwickelt sich gewöhnlich schon auf dieser Stufe auf eine sehr erfreuliche Weise. Ohne große Mühe und ohne besondern Zeitaufwand gewinnt er dadurch während der mechanischen Uebung im Sprechen u. s. w. eine große Anzahl von Namen für Gegenstände, Zustände und dergleichen. Um dem Lehrer dieses Deutungsgeschäft zu erleichtern, habe ich die bereits genannte Bildersammlung herausgegeben.

Durch die Betrachtung dieser Bilder wird man leicht die oben genannten Zwecke dieses vorbereitenden Anschauungs-Unterrichtes erreichen können, indem man die Schüler über Folgendes befragt: über die Zahl der gleichartigen Gegenstände auf einem Bilderbogen — durch aufgehobene Finger; über die Farbe der Gegenstände — durch Hinweisen auf die entsprechenden Farben einer vorliegenden Farbentafel; über die Größe der wirklichen Gegenstände; über den Stoff derselben — durch Hinweisen auf verschiedene Stoffe; über die Form der Gegenstände — durch Anzeichnen verschiedener Formen; über die Thätigkeit der Gegenstände — durch Nachahmung derselben. Die Aeußerungen der Schüler über die Bilder werden noch zu manchen andern Fragen Veranlassung geben und dem Lehrer zugleich andeuten, auf welche Weise er diese Fragen ausdrücken soll.

2. Anschauungs-Uebungen in Verbindung mit dem Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen,

oder:

Erster eigentlicher Sprachunterricht.

Zeit. Er beginnt, wenn der Schüler den ersten Kursus der Sprachzeichenlehre durchgemacht hat; also das Abgesehene lautrichtig nachsprechen und das Gelesene auch leserlich abschreiben kann.

Allgemeiner Zweck. Dieser erste Sprachunterricht soll den Taubstummen in den Besitz einer Elementarbildung führen, ähnlich derjenigen, welche das vollsinnige Kind beim Eintritt in die Schule mitbringt und wodurch ein Unterricht in den gewöhnlichen Gegenständen der Volksschule möglich wird.

Einzelne Zwecke.

Der Schüler soll

1) seine Anschauungskraft üben;
2) eine Menge von Anschauungen und dadurch das Material für die Begriffsbildung sammeln;

3) in die Anfänge aller einzelnen Lehrgegenstände eingeführt werden;
4) so viel von der Sprache lernen, um künftig durch die Sprache unterrichtet werden zu können.

Die Zwecke werden erreicht:
1) durch einen Unterricht im Auffassen der Dinge in der nächsten Umgebung des Kindes, ihrer Eigenschaften, Zustände, Thätigkeiten und gegenseitigen Verhältnisse;
2) durch Belehrung über die nächsten natürlichen Verhältnisse des Lebens;
3) wenn man den Schüler alles Angeschaute mit Worten genau bezeichnen lehrt und ihn anhält, von Allem, was er thut oder gethan hat, durch Worte Rechenschaft zu geben.

Anordnung des Unterrichts. Bei der Anordnung des Stoffes ist überall von dem Näheren zu dem Entfernteren, von dem Bekannten zu dem weniger Bekannten, von dem, was unmittelbar in die Sinne fällt, zu dem, was erst durch Beihülfe der Verstandesthätigkeit gefunden wird, in geordneter Stufenfolge fortzuschreiten.

In Hinsicht auf die Sprache muß der Unterricht so eingerichtet sein, daß die Schüler nicht allein alle einzelnen Bestandtheile der Rede selbst, alle Arten von Wörtern, sondern auch die verschiedenen Formen, Beziehungen, Ableitungen derselben auf eine natürliche Weise kennen lernen.

Der von Denzel in dem dritten Theile seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre bezeichnete Gang für den Anschauungs-Unterricht entspricht dem Bildungsstande des Taubstummen am meisten. Ich habe denselben in meiner Anleitung zum Sprachunterrichte taubstummer Kinder ziemlich ausführlich dargestellt, deshalb verweise ich hier auf dieselbe und mache nur auf Einiges aufmerksam.

Zweckmäßig wird dieser Unterricht betrieben,
1) wenn der Lehrer öfter mit den Schülern an alle die Orte hingeht, mit denen er sie bekannt machen will, und hier unmittelbar an die Sachen die Worte anschließt, ohne sich auf pantomimische Bezeichnung einzulassen;
3) wenn er sich für die weitere Besprechung in der Schule Bilder von den verschiedenen Anschauungs-Kreisen und Modelle von einzelnen Gegenständen anschafft und den Unterricht wenigstens an diese Repräsentanten anknüpft.
3) wenn er die Schüler anhält, selbst zu bemerken. Ein immerwährendes Führen und Hinzeigen von Seiten des Lehrers macht den Schüler laß und unlustig.
4) wenn er die Gegenstände nicht nur benennt, sondern sie darauf auch von allen Seiten betrachten und beurtheilen läßt, und für diese kindlichen Urtheile stets einen angemessenen Ausdruck anschließt;

5) wenn er dann und wann einen Rückblick auf die bereits durchwanderten Anschauungs-Kreise veranlaßt und bei der Wiederholung die Gegenstände nach einzelnen Merkmalen und Beziehungen, als Farbe, Form, Stoff, Thätigkeit u. dergl. zusammenstellen läßt, also das von Harnisch, Graßmann, Schulz und Anderen in ihren Anweisungen für den Anschauungs-Unterricht bezeichnete Verfahren anwendet, wodurch die Uebungen im unmittelbaren Anschauen mehr in Denk- und Verstandesübungen übergehen.

6) wenn er in der letzten Zeit des Anschauungs-Unterrichts dann und wann einzelne Gegenstände, Erscheinungen, Begebenheiten u. dergl. vollständig nach allen Gesichtspunkten betrachten und beschreiben läßt, wie Diesterweg dies in dem Schriftchen „Klein-Kinderschule" angegeben hat.

7) Wenn er die Schüler so zu leiten versteht, daß ihnen jeder neue Ausdruck vorher als Bedürfniß erscheint und sie stets angehalten werden, dieses Neue vom Lehrer zu erfragen;

8) wenn er das Brauchbarste und Anwendbarste in der Sprache zuerst giebt; also a) eine Schulsprache, b) eine Familiensprache, welche das Kind täglich in der Familie anwenden kann, und wenn er so den Schüler in immer größere und weitere Sprachkreise führt;

9) wenn er den Schülern auch für Alles das, was sie gelegentlich im Umgang mit ihm zu Tage fördern, einen angemessenen Ausdruck giebt, also ihre Bitten, Mittheilungen von Hause, über Mitschüler und dergleichen stets übersetzt und diese Sätze zur öfteren und leichteren Wiederholung in ein besonderes Buch eintragen läßt;

10) wenn er darauf hält, daß das Erlernte bei jeder angemessenen Gelegenheit angewendet wird;

11) wenn er mit dem Reden das Schreiben verbindet und zwar auf eine solche Weise, daß Denken, Reden und Schreiben durchaus als vollkommen übereinstimmend dem Kinde sich darstellen;

12) wenn also die mündlichen Sprachübungen schriftlich wiederholt werden

    a) vom Schüler selbst und

    b) vom Lehrer *);

13) wenn der Lehrer im Laufe des Anschauungsunterrichts keine Gelegenheit versäumt, auf das sittliche und religiöse Gefühl seiner Schüler einzuwirken, um dasselbe zu erwecken und zu beleben.

---

*) Zur Wiederholung und Einübung wird das vom Lehrer in einer gewissen Ordnung und Vollständigkeit Niedergeschriebene vom Schüler kopirt und fleißig durchgelesen. Man hüte sich aber, dieses Einüben durch Lesen ohne Helfer zu früh eintreten zu lassen, weil sonst der Schüler leicht zu einem gedankenlosen Lesen verleitet wird und sich dabei geistig stumpf lernt.

In Beziehung auf die im Laufe dieses Unterrichts eintretenden Sprachformen und ihre Einübung möge der Lehrer beachten, was in dem Abschnitte „Sprachunterricht im engeren Sinne" darüber gesagt ist.

Am Ziele dieses Anschauungsunterrichts muß dem Schüler die äußere Welt zu einer inneren Vorstellungswelt geworden sein. Er muß sich darüber verständlich (nicht immer vollständig und richtig) ausdrücken können und für eine einfache mündliche und schriftliche Mittheilung von Seiten des Lehrers reif sein.

Aus dem angegebenen Zwecke und dem Ziele dieses Unterrichts ergiebt sich, daß derselbe nicht allein der wichtigste, sondern auch der schwierigste Theil des ganzen Unterrichts ist. Je mehr der Zögling an Sprachverständniß und Mittheilungskraft gewinnt, desto leichter wird der Unterricht, so daß er sich immermehr derjenigen Lehrweise nähert, die bei Vollsinnigen angewendet wird.

Eine spezielle Anweisung für den Anschauungsunterricht kann nicht füglich gegeben werden, da die Anordnung zu sehr von dem Orte, an welchem das Kind lebt, von seinen anderweitigen Verhältnissen, von seiner Individualität und selbst von der Eigenthümlichkeit des Lehrers, so wie von den Veranschaulichungsmitteln, welche ihm zu Gebote stehen, abhängig ist. Dem denkenden Lehrer wird es aber bald mit Hülfe der Bücher, welche im Wegweiser in dem Kapitel über den Anschauungsunterricht näher beleuchtet sind, gelingen, sich einen seinen individuellen Verhältnissen angemessenen Unterrichtsgang auszuarbeiten.

Lehrmittel.

Zum Anschauungsunterricht sind Veranschaulichungsmittel nöthig, welche an die Gegenstände und an den Anschauungskreis, dem sie angehören, erinnern. Aus diesem Grunde lege sich der Lehrer eine Sammlung an:

1) von Stoffen,
2) von Modellen *) (Kinderspielzeug aus Thon, Blech 2c.),
3) von Bildern.

Von den vorhandenen Bildersammlungen sind besonders zu empfehlen:

A. Für den Vorbereitungsunterricht.

a. Bildersammlung für Taubstumme. Ein Hülfsmittel für den Unterricht des Taubstummen im Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen, von Hill. Erste und zweite Lieferung. Nürnberg, bei Campe, 1841. (24 Bogen schwarz 1 Thlr., kolorirt 2 Thlr.)

---

*) Sehr vortheilhaft ist es, wenn das Modell aus dem Stoffe ist, aus welchem der wirkliche Gegenstand gewöhnlich gefertigt wird.

Die abgebildeten Gegenstände, deren sich auf jedem Bogen 16 und zwar in angemessener Gruppirung mit anderen befinden, sind nach der Lesefibel geordnet. Ueber ihren Gebrauch belehrt der Umschlagsbogen.

b. 330 Abbildungen in dem Schreiblesebuche für den ersten Unterricht taubstummer Kinder, von **Schulz**. Erfurt, 1842.

c. Methodisches Bilderbuch (enthaltend 240 Abbildungen von Gegenständen). Ein Wörterbuch für Taubstumme von **Wilke**. Berlin, bei Schulze, 1830.

d. Grammatische Bilderfibel von **Reimer** und **Wilke**. Berlin, 1843.

Da die Abbildungen in den von b bis d genannten Schriften sehr klein sind, so eignen sich dieselben nur für den Handgebrauch.

B. Für den eigentlichen Anschauungsunterricht.

a. Sechzehn Bildertafeln für den Anschauungsunterricht, von **Wilke**. Berlin, bei Bormann. (Schwarz 17½ Sgr., kolorirt 1 Thlr. 5 Sgr.)

b. Zwanzig methodische Bildertafeln, zum Gebrauche beim Anschauungsunterricht in Elementar- und Kleinkinderschulen, besonders beim Taubstummen-Unterricht, von **Reimer** und **Wilke**, Lehrern an der Taubstummen-Anstalt in Berlin. Berlin, 1837, bei den Herausgebern.

Beide Sammlungen sind in groß Folio. Erstere stellt 16 verschiedene Anschauungskreise, als: ein Wohnzimmer, eine Küche, einen Garten und dergleichen dar. Letztere dagegen versinnlicht Handlungen, Zustände, Beschaffenheiten und Satzverhältnisse. Zwei vorzügliche Werke, die auch schon in vielen Volksschulen Eingang gefunden haben.

Besonders empfehlen muß ich hier noch die bei Schreiber und Schill in Stuttgart und Eßlingen erschienenen Bildersammlungen:

1. Das Elternhaus. Szenen aus dem Familienleben. 10 Blätter in Quart.
2. Der Lustweg für die Jugend. 16 Blätter in Quart: Wohn- und Schlafzimmer, Küche, Waschhaus, Schule, Hof, Haus-Säugethiere, Haus-Geflügel, Insekten, Blumengarten, Fruchtgarten, Feld, Wiese, Weinberg (Aussaat und Erndte), Wald, Waldbewohner, Fluß, Teich, See, Landstraße, Stadt, Dorf.
3. Die zwölf Monate des Jahres in bildlichen Darstellungen für den Anschauungsunterricht, enthaltend Abbildungen der verschiedenen Gestalten der Erdoberfläche und der in jedem Monate vorkommenden Feld- und häuslichen Oekonomie-Geschäfte, so wie der in Deutschland lebenden Thiere und der ursprünglich diesem Klima angehörenden Pflanzen. 60 Tafeln mit erläuterndem Texte. 1838.
4. Dreißig Werkstätten von Handwerkern, nebst ihren hauptsächlichsten Werkzeugen und Fabrikaten. Mit erläuterndem Texte. Zweite Auflage.

VI. Religionsunterricht.

Der Zweck dieses Unterrichts ist bekannt und seine hohe Wichtigkeit keinem Zweifel unterworfen; deßhalb hier nur zwei Bemerkungen:

1. Außer dem eigentlichen Zwecke dieses Unterrichts ist bei dem Taubstummen auch stets Rücksicht auf seine sprachliche Entwickelung zu nehmen und deßhalb auf stete Anwendung des bereits erworbenen Sprachschatzes bei der Bezeichnung des Gedachten und Gefühlten zu halten.

2. Die Wichtigkeit des Religionsunterrichts für den Taubstummen wird durch den Umstand bedeutend erhöht, daß der in der Schule genossene erste Religionsunterricht für die Meisten zugleich der letzte in ihrem ganzen Leben ist und überhaupt ihnen die meisten Quellen verschlossen bleiben, wodurch auch außer der Schule Sittlichkeit und Religiosität befördert werden.

Lehrgang.

Schon mit dem Beginn alles Unterrichts sind die Zwecke des Religionsunterrichts zu verfolgen. *)

Erste Stufe.

Zweck. Erweckung und Belebung des religiösen Sinnes und Gewöhnung an gute Sitten.

Mittel.

a) Tägliches Gebet. Der neueintretende Taubstumme muß dem Gebete seiner Mitschüler beiwohnen. Dabei wird streng darauf gehalten, daß während desselben die Haltung der Anwesenden stets Andacht und Ernst bezeichne. Versteht der Taubstumme auch zuerst nichts von dem, was im Gebete gesprochen wird, so ist doch schon der Anblick des betenden Lehrers und der andächtigen Schüler vermögend, die erste religiöse Ahnung zu wecken.

b) Besuch der Kirche.

c) Gelegentliche Hinweisungen auf Gott, seine Macht und Güte, unsere Pflichten gegen ihn und unsere Mitmenschen im Verlaufe

---

*) Wenn also in manchen Anweisungen zum Unterricht Taubstummer behauptet wird, man könne erst auf der höchsten Stufe der Sprach- und Verstandesbildung zu religiösen Belehrungen übergehen, so gestehe ich ohne Zurückhaltung, daß ich diesen Grundsatz für falsch und verwerflich halte und dagegen die Ueberzeugung habe, daß die Gemüthsanlagen nicht erst nach den Verstandesanlagen, sondern mit diesen zugleich in Thätigkeit treten und so der bildenden Einwirkung empfänglich werden.

des Anschauungsunterrichts und bei jeder anderen passenden Gelegenheit. *)

d) Betrachtung und Besprechung biblischer Bilder, wobei einzelne biblische Personen etwas näher beleuchtet und entweder als Muster oder als warnendes Beispiel vorgehalten werden. — Es wird dadurch ein vollständigerer biblischer Geschichtsunterricht vorbereitet. — Mit Nutzen wird dieses letzte Mittel erst auf einer höheren Stufe des Anschauungsunterrichts angewendet. **)

Zweite Stufe.

Sie tritt ein nach Beendigung des Anschauungsunterrichts.

Zweck. Nahrung und weitere Ausbildung des religiösen Sinnes. Furcht und Liebe werden allmählig die Hauptmotive der Sittlichkeit.

Das Mittel bieten die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testamentes dar.

Bei diesem Unterricht ist Folgendes zu berücksichtigen:

1) Nur diejenigen biblischen Geschichten können aufgenommen werden, welche für das Kind einen praktischen Werth haben.
2) Sie werden, wenn auch nicht bunt durcheinander geworfen, doch ohne strengen Zusammenhang mitgetheilt.
3) Die Geschichten des A. T. werden wegen der größeren Einfachheit, welche sie vor den Geschichten des N. T. voraushaben, diesen wenigstens zum größten Theile vorangeschickt.
4) Die Erzählung muß dem jedesmaligen Standpunkte des Schülers ganz angemessen sein. Es darf also nur Dasjenige darin fremd sein, was durch die Geschichte selbst in klares Licht gesetzt wird. Alles sonst noch Unbekannte muß entweder vermieden oder vorher erklärt werden. — Aus demselben Grunde darf auch die Geschichte niemals in der biblischen Sprache, sobald diese von unserer jetzigen Sprachweise abweicht, erzählt werden, weil man sonst dem Schüler

---

*) Der Taubstumme soll dadurch eine ähnliche Vorbereitung für den Religionsunterricht gewinnen, wie sie das vollsinnige Kind vor dem Eintritt in die Schule durch Vater und Mutter gewonnen hat. Jäger meint, daß solche gelegentlichen Hinweisungen bereits einen Religionsunterricht voraussetzen, und rügt außerdem, daß dieselben immer große Lücken lassen. Also von vorn herein systematischer Religionsunterricht? Also Definitionen? abstrakte Sätze? — Nach meinem Dafürhalten ist durch Anschauungen aus dem religiösen Gebiete, wie sie das tägliche Leben darbietet, und die dadurch bewirkte Erweckung religiöser Gefühle der spätere Religionsunterricht hinreichend vorbereitet, ja es ist eben diese Vorbereitung die nothwendige Grundlage für denselben.

**) In der Allgemeinen Schulzeitung 1846, Juni-Heft Nro. 86 — 93 habe ich in einem Aufsatze: „Der erste Religionsunterricht der Taubstummen" das von mir bei der Besprechung biblischer Bilder angewandte Verfahren vollständig bezeichnet und dasselbe zugleich zu rechtfertigen versucht. Eine Entgegnung von Jäger auf diesen Aufsatz enthält die Allgemeine Schulzeitung 1847, Januar-Heft Nro. 15.

zu viel aufbürden würde und leicht über der Erklärung der Form die Sache verlieren könnte.

5) Um dem Schüler die Auffassung der Geschichte zu erleichtern und durch dieselbe auf sein Gemüth einzuwirken, muß sie namentlich in der ersten Zeit mit pantomimischem Ausdruck erzählt und, so weit es möglich ist, an die entsprechenden Bilder angeschlossen werden.

6) Damit der Schüler die Beziehung der Geschichte auf ihn selbst auffinde, sich dadurch getroffen, ermuntert oder gewarnt fühle, versäume der Lehrer ja nicht, eine Parallele zwischen den in der Geschichte erwähnten Personen und Verhältnissen und dem Lebenskreise des Schülers zu ziehen.

7) Aus den Geschichten werden die darin enthaltenen sittlichen und religiösen Hauptwahrheiten ausgezogen und diese in kurzen, dem Schüler ohne weitere Erklärung verständlichen Sätzen aus- und eingeprägt.

Diese ausgesprochenen Wahrheiten sind die besten Materialien, aus denen sich auf der nächsten Stufe eine eigentliche Christenlehre aufführen läßt.

8) Die biblischen Geschichten müssen, nebst den darin enthaltenen Hauptwahrheiten, in ein Buch, möglichst gut, eingetragen und dieses Buch sauber und in Ehren gehalten werden; weil es nicht allein während der Schulzeit zur Wiederholung dienen soll, sondern auch nach dem Austritt aus der Schule für Viele das einzige verständliche Erbauungsbuch sein wird.

Dritte Stufe.

Zweck.

a) Vollständige Belehrung über die wichtigsten Wahrheiten unserer Religion.

b) Belehrung über die Anstalt der Kirche.

c) Befähigung für die eigene religiöse Weiterbildung.

Diese Stufe wird zwei bis drei Jahre vor dem Austritt aus der Schule betreten. Hier erst, nachdem das Kind eine Masse religiöser und sittlicher Anschauungen durch die Mittheilung biblischer Geschichten, an sich selbst wie an anderen Menschen, eingesammelt hat, ist es Zeit, von den Anschauungen zu Begriffen, von der Geschichte zur Lehre überzugehen, wenn ein leeres und unfruchtbares Formenwesen vermieden werden soll, das nirgends heillosere Folgen nach sich zieht, als in diesem Gegenstande und bei Taubstummen.

Mittel. Der unter a) angeführte Zweck wird bei Evangelischen am besten erreicht durch eine vollständige Belehrung über den Inhalt der fünf Hauptstücke des Luther'schen Katechismus. Die drei ersten lernen die Schüler ohne Luther's Erklärung auswendig.

Den zweiten Zweck suche ich zu erreichen durch Erzählung der wichtigsten Momente aus der Kirchengeschichte, woran sich die Belehrung über den Zweck der Kirche, der kirchlichen Handlungen und Feste anschließt. *)

Um den dritten Zweck zu erreichen, führe man die Schüler in das Verständniß eines biblischen Auszuges, wie es deren so viele giebt, ein.

Taubstumme Behufs des unter c) angeführten Zweckes zum Verstehen und zweckmäßigen Lesen der Bibel anzuleiten, ist nicht zu rathen. Nur bei sehr wenigen, ganz besonders durch Talente und Umstände Begünstigten wird es Früchte tragen. Die Mehrzahl derselben findet sich, so wie sehr viele Vollsinnige, niemals in der Masse zurecht und versteht nicht, was sie liest.

Ist das Herz des Taubstummen mit Ehrfurcht, Liebe und kindlichem Vertrauen gegen seinen himmlischen Vater und Erlöser erwärmt; sprechen sich diese Gesinnungen durch gläubiges, kindliches Gebet, durch fromme Vorsätze und wahre Liebe zum Nächsten aus: so nehme man ihn in die Reihe der Konfirmanden auf, selbst dann, wenn er sich über sein religiöses Wissen nicht mit der Vollständigkeit und Geläufigkeit anderer Kinder aussprechen kann.

Traurig ist es, daß mit dem Unterricht in der Schule die religiöse Belehrung für den Taubstummen aufhört und die kirchlichen Erbauungen, in denen sich dieser Unterricht für die Hörenden ihr ganzes Leben hindurch fortsetzt, dem Tauben nicht zugänglich sind. Zwar wird der Anblick der Verehrung Gottes für sein Gemüth nicht ohne wohlthätigen Einfluß bleiben, um so weniger, wenn man ihn mit dem, was in der Kirche geschieht, bekannt gemacht hat; allein der lebendige Unterricht der Kirche kann dadurch nicht ersetzt werden. **)

---

*) Warnung. Wenn von verschiedenen Religionsparteien die Rede ist, so vermeide man mit der größten Vorsicht jede Veranlassung zu einem Religionshasse, der sich bei Taubstummen, weil sie gewöhnlich nur schwarz oder weiß sehen, leicht einstellt.

**) Zur Erbauung für Taubstumme sind erschienen:

a. Andachtsbuch für Taubstumme, von **Schulz**, Oberlehrer an der Taubstummen-Anstalt in Erfurt. Erfurt, 1840, Müller'sche Buchhandlung.

Ist besonders zu empfehlen, da das erbauliche Element darin vorwaltet.

b. Die Evangelien, ein Cyklus von sonntäglichen Erbauungen für (insbesondere taubstumme) Konfirmanden, von Dr. **Neumann**, herausgegeben von **Jägert**. Magdeburg, 1840, Rubach'sche Buchhandlung.

Lehrmittel.

1. Biblische Bilder.

a. Die heiligen Schriften des Alten und Neuen Testaments in 200 biblischen Kupfern dargestellt. Freiburg, Herder'sche Buchhandlung.

b. Biblische Geschichte für die Jugend, von **Jäger**. Zwei Theile mit 104 Bildern. Metzler'sche Buchhandlung in Stuttgart, 1827.

c. Geschichte des Reiches Gottes, nach der heiligen Schrift, in Bildern von **Wilh. v. Kügelgen**, Text dazu von **F. A. Krummacher**. Essen, bei G. D. Bädeker. (4 Hefte à 1 Thlr.)

d. Bilder zur biblischen Geschichte, in Farbendruck. Altes Testament: 32 Blätter. Schreiber in Eßlingen.

e. Biblische Wandbilder für Schule und Haus. Erste Sammlung: 40 Stück zum alttestamentlichen Kanon gehörig. Plauen, bei Neupert, 1848.

f. Schul-Bilderbibel, in 40 Bildern alten und neuen Testaments, herausgegeben zum Besten der Diakonissen-Anstalt zu Kaiserswerth am Rhein, von **Fliedner**.

Ganz besonders zu empfehlen.

g. Volks-Bilderbibel in 50 bildlichen Darstellungen von **Friedr. v. O'Livier**. Nebst einem begleitenden Texte von **G. H. v. Schubert**. Hamburg, bei Perthes. Neue Ausgabe, 1848.

Diese letztgenannten Bilder stellen die Hauptmomente aus den Geschichten des Neuen Testaments eben so würdig als anschaulich dar und sind in jeder Beziehung den von Ewald und Jäger zum Neuen Testamente herausgegebenen Bildern vorzuziehen.

2. Bücher.

a. 1) Biblische Geschichten (27 aus dem Alten und 30 aus dem Neuen Testamente). Ein Lesebuch für Unmündige, zunächst für Taubstumme, von **W. Arnold**, Inspektor an der Taubstummen-Anstalt zu Riehen. Basel, Bahnmaier (Detloff), 1848. (66 Seiten. Preis 5 Sgr.)

Der Verfasser dieser kleinen Schrift ist so wie ich der Ansicht, daß man bei der Bildung der Taubstummen diese mit den Hauptthatsachen der Geschichte des Reiches Gottes auf Erden so früh als möglich bekannt zu machen suchen müsse, und hält die Beschreibung bildlicher Darstellungen aus der biblischen Geschichte ebenfalls für den Ausgangspunkt. Er ist aber der Meinung, daß bei einseitiger Durchführung dieser Verfahrungsweise der Unterricht kein genügender sein könne, indem hierbei die ursprüngliche Darstellung der heiligen Geschichte, wie sie in der heiligen Schrift vorliegt, beeinträchtigt werde. Beides hat er darum in dem genannten Schriftchen zu vermitteln versucht. Die sprachliche Darstellung findet ihre Erläuterung durch die bildliche, indem sie sich an die oben genannten Bilder von Fliedner anlehnt; die bildliche Darstellung dagegen findet ihre Ergänzung durch die sprachliche, welche ihren Stoff

ınmittelbar aus der heiligen Schrift schöpft, und nur in grammatischer Beziehung geändert ist.

In den den Geschichten angefügten Sprüchen ist jedesmal ein Hauptpunkt aus der Geschichte hervorgehoben. Was die sprachliche Abfassung etrifft, so findet ein methodischer Fortschritt von dem Elementaren bis u der Stufe sprachlicher Ausbildung statt, bei welcher die Schüler im Stande sind, auch andere Bearbeitungen der biblischen Geschichte unter Anleitung des Lehrers zu lesen.

a. 2) **Beschreibungen biblischer Bilder** nebst biblischem Texte für Taubstummen-Anstalten, Kleinkinderschulen und zum Hausgebrauche bearbeitet nach **Fliedner's** Schulbilderbibel von **A. P. Schäfer**, Lehrer an der Taubstummen-Anstalt zu Friedberg. Frankfurt am Main, Brönner, 1850.

Dieses Büchlein soll wie das vorige den Kindern die Milchspeise es christlichen Religionsunterrichts gewähren und unterscheidet sich von enem nur dadurch, daß es sich strenger an die genannten Bilder anschließt und zu jedem derselben zuerst eine genaue Beschreibung und dann ie einfache Erzählung der bildlich dargestellten Thatsache mit möglichster Beibehaltung des biblischen Textes, woran sich ein passender Bibelspruch nreiht, darbietet. Unter Umständen wird es zweckmäßig sein, die Beschreibungen der Bilder als ersten, und die Erzählungen als weiten Kursus zu behandeln. Der Verfasser hält es aber für ersprießicher, wenn man sogleich an jede Beschreibung die entsprechende Erzählung anschließt.

Es ist schwer zu sagen, welches von beiden Schriftchen empfehlensverther sei, da jedes seine eigenthümlichen Vorzüge hat.

b. **Die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments** 2c. für Taubstumme von Dr. **Neumann**, vormaligem Direktor der Taubstummen-Anstalt in Königsberg in Preußen, aus seinem Nachlasse vervollständigt herausgegeben von **Jägert**, Direktor der Taubstummen-Anstalt zu Berlin. Magdeburg, 1840, Rubach'sche Buchhandlung.

c. **Die biblische Geschichte** für die Unterklasse der deutschen Schulen von **Wich**. Zweite Auflage. Nürnberg, in der Endter'schen Buchhandlung, 1842.

Enthält leider nur 26 Geschichten aus dem Alten und 26 Geschichten aus dem Neuen Testament, aber in einer so einfachen Sprache, daß sie auch von Taubstummen leicht verstanden werden.

d. **Biblische Geschichten** in sehr faßlicher Sprache für die mittlere Klasse der Volksschule, so wie für Zöglinge der Taubstummen-Schule, von **H. Schwier**. Mit einer Vorrede von **C. Ehrlich**. Soest, Nasse, 1849. (68 Seiten. Preis 4 Sgr.)

Es soll in dieser Schrift den Anfängern nur der Kern der biblischen Geschichten gegeben werden. Begebenheiten, welche vieler Erläuterungen bedürfen, sind darum unerwähnt geblieben. Die kurze, kräftige Bibelsprache ist möglichst beibehalten und jeder Geschichte eine Lehre beigefügt.

Bedauert muß es werden, daß der Verfasser diese Lehren nicht auch in biblischen Worten durch angemessene Bibelsprüche ausgeprägt hat.

e. Die biblische Geschichte für taubstumme Kinder von Jäger. Stuttgart, bei Köhler, 1834. (10 Sgr.)

Macht schon eine umfassendere Sprachbildung nöthig und ist darum nur in Oberklassen zu gebrauchen. Gleiches gilt von der folgenden Bearbeitung:

f. Biblische Geschichten des alten und neuen Testaments, mit passenden Sprüchen versehen zunächst für Taubstumme, von M. Hill. Halle, Anton, 1847. (292 Seiten. Preis 15 Sgr.)

Der Stadtpfarrer und Direktor der Taubstummen- und Blindenanstalt zu Gmünd, Wagner, sagt über dieses Buch, Allgemeine Schulzeitung 1847, September-Heft Nro. 142, unter Anderem: „Die Sprache ist überall kindlich-einfach, klar, verständlich, wo nicht die Sache selbst das Verständniß erschwerte, und dieses Resultat ist hauptsächlich durch die in mehrfacher Beziehung so wünschenswerthe Beibehaltung der biblischen Ausdrucksweise erreicht. Was sodann den historischen Inhalt betrifft, so ist gewiß Hill's biblische Geschichte in zureichender Ausführlichkeit geschrieben. Es sind nicht nur manche Geschichten des alten Testaments, welche frühere Bearbeiter beseitigen zu müssen glaubten, hier wieder gegeben, sondern auch aus dem neuen wird namentlich die Bearbeitung der Apostelgeschichte, der Reisen des Apostels Paulus, welche für Kinder so viel Anziehendes haben, als sehr wünschenswerth zu bezeichnen sein. In moralisch-dogmatischer Beziehung muß bezüglich des alten Testaments rühmlichst anerkannt werden, daß außer den zehn Geboten auch andere, den Israeliten gegebene, noch jetzt und für Jedermann gültige Gesetze, sodann mehrere Psalmen, Sprüche Salomo's und aus Jesus Sirach, so wie wichtige Weissagungen der Propheten aufgenommen sind. Eben so gern werden Lehrer und Schüler der Bergpredigt, den vielen Gleichnissen und Parabeln des Herrn und den Auszügen aus den Briefen der Apostel begegnen. Die den einzelnen Geschichten angefügten Bibelsprüche sind höchst geeignet, den biblischen Lehrstoff zu vervollständigen, das alte und neue Testament in seinem Zusammenhange erscheinen zu lassen und den trefflichsten Memorirstoff darzubieten. Zudem erhält das Ganze durch die Beziehung auf das apostolische Glaubensbekenntniß und die Art, wie am Schlusse die biblische Geschichte unter dasselbe, unter die zehn Gebote und das heilige Vater-Unser geordnet sind, eine solche Abrundung, es wird dadurch ein so schöner Uebergang zu dem zusammenhängenden Religionsunterricht angebahnt, eine so einfache, zweckmäßige Oekonomie des Religionsunterrichts grundgelegt, daß auch hierdurch die Vorzüge des Buches vermehrt werden, welche es einer allgemeinen Einführung in die höheren Taubstummen-Klassen empfehlen."

g. **Biblische Geschichte, Katechismus und Gebete für katholische Taubstumme.** Zum Gebrauche in Taubstummen-Instituten und Schulen, von Dr. **Flatz** und **Hummel**. Zweite verbesserte Auflage. Mit Gutheißung des hochwürdigsten Ordinariats in Würzburg. Kempten, Tobias Dannheimer, 1843. (160 Seiten.)

In der Vorrede zu diesem Büchlein heißt es: „Die biblische Geschichte wurde deßwegen vorangeschickt, weil unsere heilige Religion auf die Offenbarungen Gottes, welche in der biblischen Geschichte erzählt werden, sich gründet, und weil durch die Geschichte auf die leichteste und faßlichste Weise dem Verstehen des Katechismus vorgearbeitet werden sollte. Von dem alten Bunde wurde nur aufgenommen, was der Ueberblick der heiligen Geschichte und der innere Zusammenhang des alten und neuen Bundes erforderte, und was zur Verständlichkeit mancher im Katechismus angeführten Lehren dienlich schien. — Im Katechismus sind die Hauptgrundsätze eines Katholiken enthalten. — Die Gebete sind am Ende deßwegen beigefügt worden, um den Taubstummen eine Anleitung zu geben, die religiösen Gefühle auf ihre Weise auszudrücken; um sie mit den Hauptfesten der katholischen Kirche und dem Sinne derselben vertraut zu machen, und um ihren Gemüthern Ehrfurcht und Gehorsam gegen geistliche und weltliche Obrigkeit, und Liebe gegen alle Menschen einzuflößen.“ — Die Verfasser halten die Benutzung dieses Büchleins erst nach einem drei- bis vierjährigen vorausgegangenen Unterricht für angemessen und thunlich.

VII. Unterricht in der Weltkunde.

Dieser Unterrichtsgegenstand ist als ein integrirender Theil des Sprachunterrichts anzusehen. Er hat nämlich neben seinem Hauptzwecke noch die Aufgabe, den Sprachstoff des Schülers täglich zu vermehren, ihm also neue Anschauungen und Begriffe zuzuführen und andere, bereits gewonnene Vorstellungen zu vervollständigen, zu berichtigen und festzustellen.

Die Weltkunde schließt sich an die Anschauungsübungen an und geht so viel als möglich von den unmittelbaren Erscheinungen aus. Sie veranschaulicht so am Kleinen das Große, am Einzelnen das Allgemeine, am Nahen das Ferne und knüpft an das sachlich Neue das sprachlich Unbekannte. Genährt wird sie fortwährend durch Spaziergänge, Besuche von Werkstätten und kleine Reisen, welche auch Stoff zu Aufsätzen bieten.

Daß der weltkundliche Unterricht sich nur in sehr engen Grenzen bewegen und darum nur das Allerwichtigste aufnehmen kann, versteht sich von selbst.

Von den erschienenen Lehrbüchern für Volksschulen kann ich zum Gebrauche bei Taubstummen nur folgendes empfehlen:

Neumann: Kleine Weltkunde, oder das Wissenswertheste aus der Erdkunde, Geschichte, Naturbeschreibung, Naturlehre, Gewerbe-, Himmels- und Menschenkunde, als ein Unterrichtsgegenstand. Berlin, 1834. Bändchen 1 für die Schüler (5 Sgr.). Bändchen 2 für die Lehrer (5 Sgr.).

VIII. Sprachunterricht im engern Sinne.

Unter Sprachunterricht im engeren Sinne verstehe ich hier den formellen Sprachunterricht.

Ueber das Verhältniß desselben zum materiellen ist zunächst zu bemerken, daß jener durch diesen nothwendig gemacht werden und gewissermaßen aus ihm herauswachsen soll. Er ist also nicht das Leitende, sondern das Geleitete, nicht das Bedingende, sondern das Bedingte, und wird deßhalb nur so weit betrieben, als er durch den materiellen Theil des Unterrichts vorbereitet und begründet ist. Er schließt sich nur wie ein Sammler an den materiellen Sprachunterricht an, indem er das dort an Formen Nothwendiggemachte und darum Gegebene aufnimmt, einübt und allmählig feststellt.

Auch in dem formellen Sprachunterricht sind drei Stufen zu unterscheiden, welche mit den drei Stufen der materiellen Sprachbildung parallel fortgehen.

Auf der ersten Stufe hat es der Taubstumme mit einzelnen Wörtern zu thun.

Auf der zweiten Stufe lernt er die Wörter nach und nach durch den Gebrauch zu Sätzen verbinden.

Auf der dritten Stufe gewinnt er die Einsicht, daß alle Wortveränderungen und Zusammensetzungen nach besonderen Gesetzen gebildet und geregelt sind, und lernt zugleich einerseits seine Gedanken geordnet aussprechen und andererseits zusammenhangende Sprachstücke auffassen.

Bemerkungen zu diesen drei Stufen.

1. Daß bei dem vorhin bezeichneten Verhältniß die beiden Theile der Sprachbildung auf der ersten Stufe ganz zusammenfallen, und daß auch auf der zweiten Stufe noch nicht von einem genau bestimmten und streng geregelten formellen Sprachunterricht die Rede sein kann, ist klar.

2. Das Sprachgesetz für den Schüler auf den zwei unteren Stufen ist die Sprache des Lehrers, und die Regel, welcher der Schüler zu gehorchen hat, heißt: Sprich, wie dir der Lehrer vorspricht!

3. Da sich der Taubstumme ursprünglich, wie uns ein Blick auf seine Geberdensprache lehrt, zur Ausprägung seiner Gedanken nur der wichtigsten Elemente derselben bedient und dieselben zuerst ohne bestimmte Andeutung ihrer Beziehungen zu einander angiebt, so hat sich auch der Lehrer zuerst einer solchen aphoristischen Sprache zu bedienen und dem Schüler in der ersten Zeit des Unterrichts eine bloße Zusammenstellung der Wörter ohne Bestimmung des Kasus, Tempus, Modus und dergleichen zu gestatten.

4. Je mehr die Sinne thätig werden, desto mehr Vorstellungen gewinnt das Kind, desto mehr unterscheidet es am Ganzen die einzelnen Erscheinungen und ihre gegenseitigen Verhältnisse und desto mehr fühlt es bei richtiger Leitung durch den Lehrer die Nothwendigkeit gewisser Beziehungswörter. Darum muß auch im Verlaufe des Unterrichts, ganz wie es dem Bedürfniß des Schülers entspricht, also nicht nach einer bestimmten und feststehenden Ordnung, eine Beziehung nach der andern aufgenommen und dafür das entsprechende Wort gegeben werden.

5. Das Kind ist aber auf den zwei unteren Stufen weder bereit noch fähig zur Aufnahme erschöpfender Belehrungen, sondern es will vielerlei umfassen. Darum wird sich auch der Lehrer zuerst nicht auf eine vollständige Belehrung über den Gebrauch der einzelnen Beziehungswörter und Beziehungsformen einlassen dürfen, sondern sich bemühen müssen, seine Schüler so bald als möglich auf recht viele Beziehungen aufmerksam zu machen und durch öfteres Vorführen der Verhältnisse die Formen einzuüben. Diese Bewegung in immer größer werdenden Kreisen hat den Vortheil, daß die Schüler sehr bald auf alle Beziehungsverhältnisse aufmerksam werden und daß also die Sprache eher in ihrer Ganzheit eintritt, als wenn man sich in einer langen geraden Linie bewegt, wobei sehr leicht der Fall eintritt, daß auf der zehnten Station das, was auf der ersten gelehrt wurde, verloren gegangen ist.

6. Zunächst kommt es darauf an, daß das Kind seine Gedanken unbefangen und mit Freudigkeit ausspricht. Darum darf sich der Lehrer auf der zweiten Stufe noch nicht durch Verstöße gegen die Grammatik und gegen den Sprachgebrauch, als da sind: falscher Gebrauch des Artikels und der Hülfszeitwörter, falsche Bildung der Mehrzahl, unrichtige Konjugation der unregelmäßigen Zeitwörter und dergleichen in der Fortsetzung des Unterrichts aufhalten lassen: Er kann sich damit trösten, daß der spätere vielfache Gebrauch die Schüler in diesen Dingen immer sicherer macht und daß man ja doch, trotz solcher Verstöße, Ausländer recht gut versteht.

7. Man unterlasse aber nicht, dem Schüler einerseits da, wo er gegen die Form fehlt, dieselbe unverdrossen immer wieder auf's Neue

anzugeben, ihm bei der Ausprägung seiner Gedanken auf's freundlichste zu Hülfe zu kommen und sich selbst der ihm bereits bekannten Formen in den Unterredungen mit ihm stets zu bedienen, andererseits, ihm in besonderen Stunden die einzelnen Formen, so wie sie allmählig eintreten und zwar zunächst in den Beispielen, welche im Anschauungsunterricht nach und nach vorgekommen sind, vorzuführen und einzuprägen. Giebt dabei der Schüler selbst andere Beispiele aus irgend einem bisher noch nicht durchwanderten Anschauungskreise an, so werden diese freundlich aufgenommen. Der Lehrer selbst aber beschränkt sich auf das bereits durchwanderte Gebiet. — Auf diese Weise gelingt es, dem Schüler allmählig bloß durch den Gebrauch ein gewisses Sprachgefühl einzuimpfen und ihn alle einzelnen Bestandtheile der Rede, ihre Verbindung zu Sätzen, alle Arten von Wörtern und ihre verschiedenen Formen, Beziehungen und Ableitungen natürlich vorzuführen und anwenden zu lehren.

8. Hat nun der Schüler auf den ersten beiden Stufen eine gewisse Elementarsprache gewonnen, d. h. kann er seine Gedanken verständlich, wenn auch nicht vollständig und richtig, ausdrücken und ist er für eine einfache mündliche und schriftliche Mittheilung von Seiten des Lehrers befähigt, so ist er reif für die dritte Sprachstufe, auf welcher er auf die Formen der Sprache in einer gewissen Ordnung und Stufenfolge hingewiesen werden und in ihrer Anwendung nicht allein Sicherheit gewinnen, sondern sich ihrer auch mit Bewußtsein bedienen lernen soll. Es wird zu diesem Zwecke, geleitet theils durch ein Lesebuch, welches in Beispielen die einzelnen Formen der Sprache vorführt, theils durch eine angemessene Bildersammlung, die Sprache selbst zum Gegenstande der Anschauung. Dieser doppelte Weg, nämlich durch das Lesebuch und durch die Bildersammlung, ist nöthig, weil der Schüler nicht allein in das Verständniß der Sprache mehr und mehr eingeführt, sondern auch in der Darstellung eigener Gedanken größere Gewandtheit und Sicherheit bekommen soll. Jenes ist vornehmlich durch das Lesen, dieses besonders durch die Besprechung der Bilder zu befördern.

9. Es kommt bei diesem Unterricht nicht auf grammatikalisches Wissen, sondern auf das Können, auf Bildung zur Sprachfertigkeit an; denn der praktische Zweck, der bei der Sprachbildung des Taubstummen fast ausschließlich in's Auge zu fassen ist, verlangt nicht mehr.

Aus den hier ausgesprochenen allgemeinen Ansichten über das Verfahren bei dem formellen Sprachunterricht der Taubstummen wird man erkennen, daß solches im Wesentlichen ganz mit dem Verfahren übereinstimmt, welches man jetzt immer allgemeiner in den Volksschulen anwendet. Ein rechter Elementarlehrer, welcher sich mit den Schriften der neueren Zeit über Sprachunterricht vertraut gemacht hat, wird keiner ausführlichen Belehrung über den grammatischen Unterricht für Taubstumme bedürfen. Hat er, was allerdings vorausgesetzt wird, die beiden ersten Sprachstufen mit dem Schüler erstiegen, so wird er keinen Zweifel

darüber hegen, wie die Sprachbildung auf dem gewonnenen Boden nun ferner zu pflegen sei. *)

Speziellere Andeutungen des Verfahrens findet man noch in meiner Anleitung zum Sprachunterricht Seite 190 — 196 und Seite 312 — 331.

Vollständige Lehrgänge für den Sprachunterricht taubstummer Kinder enthalten folgende Schriften:

1. Unterrichts-Kursus für Taubstumme, von **Hensen**. Schleswig, 1828.
2. Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder in der Sprache. Vier Lieferungen, erste Auflage, von **Jäger**. Stuttgart, bei Köhler, 1832 u. f.
3. Der erste Unterricht des Taubstummen, von **Reich**. Leipzig, bei Voß, 1834.
4. Versinnlichte Denk- und Sprachlehre rc. von **Czech**. Wien, in Kommission der Mechitaristen-Kongregations-Buchhandlung, 1836.
5. Anleitung zum Sprech- und Sprachunterricht taubstummer Kinder, für Volksschullehrer, von **Jägert**. Magdeburg, 1840.

Die Sprachunterrichtsgänge in den eben genannten Schriften stimmen alle darin überein, daß sie die ganze Sprachbildung des Taubstummen nach dem Schema der älteren Grammatiken verfolgen. Man stellt also die einzelnen Sprachformen oben an und giebt zu ihrer Erklärung erst selbst Beispiele und läßt später vom Schüler dergleichen auffinden. Bei der dadurch nothwendig eintretenden Zerrissenheit in der Vorführung des Stoffes ist die Geberdensprache als eine nothwendige Dolmetscherin und als ein Veranschaulichungsmittel der Vorstellungen hoch geachtet, weßhalb sie auch von Beginn des Sprachunterrichts an sorgfältig ausgebildet wird. — Ein zweites allgemeines Kennzeichen der in Rede stehenden Anweisungen ist die Trennung des lexikalischen Unterrichts vom grammatikalischen. Außerdem ist es fast allgemein bei ihnen nicht sowohl auf die Kenntniß von Gegenständen und Uebung der Geisteskräfte, als

*) Die Aufgabe der dritten Sprachstufe hat in mir die Frage erweckt, ob die sogenannte Ruthardt'sche Sprachunterrichtsmethode, wie solche in der Schrift: „Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatischen Lehrmethode von Ruthardt, Breslau, 1841", dargestellt worden ist, anwendbar sei, und ob die ihr inwohnende geistige Bildungskraft sich auch in dieser niederen Sphäre Geltung zu verschaffen vermöge. Ich habe meine Ansicht darüber in der Allgemeinen Schulzeitung 1847, Dezember-Heft Nro. 201 — 203 in einem Aufsatze: „Die Anwendbarkeit des Ruthardt'schen Vorschlages und Planes auf den Sprachunterricht der Taubstummen" ausgesprochen. Die darauf bezüglichen Fragen: 1) Kann man den Sprachunterricht taubstummer Kinder an einen Leseunterricht anschließen, und wenn dies möglich, ist es auch rathsam? 2) Kann man mit den Ruthardt'schen Forderungen an den fundamentalen Lehrstoff einverstanden sein? 3) Sind bei der von Ruthardt empfohlenen Behandlung des Lehrstoffes die Zwecke des Sprachunterrichts bei Taubstummen zu erreichen? 4) Ist darum die Einführung des Ruthardt'schen Sprachunterrichts rathsam? mit „Ja" beantworten müssen und in Beziehung auf die Frage: 5) Was ist für das individuelle Bedürfniß des Taubstummen-Unterrichts in dem Falle der Einführung nothwendig? meine Ansicht vollständig ausgesprochen.

vielmehr auf Erklärung einzelner Wörter und Kenntniß der grammatischen Formen abgesehen.

Obgleich es mir nicht einfallen kann, zu leugnen, daß sich auch auf dem hier bezeichneten Wege ein erfreuliches Resultat erreichen lasse und daß die Lehrer, welche ihn verfolgen, am Ende doch zu einem erwünschten Ziele gelangen können, so darf ich doch von diesem Lehrgange behaupten,

a) daß er der natürlichen Sprachentwickelung des Menschen nicht entspricht;

b) daß er schwer ausführbar ist und darum sehr gewandte Lehrer verlangt;

c) daß das Resultat ein sehr unsicheres ist und in der Regel nur bei den fähigsten Schülern der Zweck der Sprachbildung erreicht werden wird.

Das Unnatürliche jenes Sprachganges liegt

a) in dem Hereintreten des Geberdenzeichens zwischen die Sache und das Lautzeichen;

b) in der Zerrissenheit, in welcher die einzelnen Theile der Sprache bei dem streng grammatischen Lehrgange dem Schüler vorgeführt werden;

c) in der Trennung des lexikalischen Unterrichts vom grammatischen;

d) in dem Streben, die Taubstummen zunächst zur Einsicht in den Bau der Sprache zu führen und sie dann erst in der Anwendung der Sprache zu üben.

Für schwierig in der Ausführung halte ich den bezeichneten Lehrgang,

a) weil er zu sehr von dem jedem Volksschullehrer bekannten natürlichen Sprachentwickelungsgange des vollsinnigen Kindes und von dem in der Schule verfolgten Lehrgange abweicht;

b) weil er von dem Lehrer eine große Geschicklichkeit in der pantomimischen Bezeichnung der Gegenstände, ihrer Eigenschaften, Zustände u. s. w. fordert;

c) weil er eine große Sammlung von Hülfsmitteln nöthig macht, wenn die Kinder nicht bloß Wörter, sondern auch ihre Bedeutung kennen lernen sollen.

Die Unsicherheit eines guten Erfolges geht aus der Unnatürlichkeit des Verfahrens und aus der Schwierigkeit in der Ausführung desselben hervor.

6. Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder in der Sprache rc., von **Jäger**. Zweite Auflage, erste Abtheilung. Stuttgart, Beck und Fränkel, 1843.

Jäger charakterisirt in dieser zweiten Auflage Seite 111 und 112 den Sprachlehrgang auf ganz andere Weise, als dies in der ersten Auflage geschehen ist, nämlich folgendermaßen: „Den ersten Sprachstoff ge-

winnt der Schüler durch den Sprechunterricht des ersten Jahres, indem die bei diesem vorkommenden Wörter, sofern sie für ihn schon erklärbar sind, ihm sogleich erklärt werden müssen. Sobald aber der Taubstumme zu der nöthigen Fertigkeit im Sprechen und Absehen, Schreiben und Lesen gekommen ist, in der Regel mit Anfang des zweiten Unterrichtsjahres, beginnen wir mit dem Taubstummen einen Anschauungsunterricht, welcher besonders den Zweck hat, ihm einige Sprachfertigkeit anzueignen und zwar der Hauptsache nach auf dieselbe Weise, wie hörende Kinder sie zu erlangen pflegen, nämlich durch den bloßen Gebrauch. Dieser Anschauungsunterricht wird in immer weiteren Kreisen wenigstens drei Jahre lang fortgesetzt, aber nicht ausschließlich, sondern schon nach einem halben, jedenfalls nach einem ganzen Jahre ist neben demselben eine systematisch geordnete Einführung in die Formen der Sprache anzufangen. Mit diesem Sprachunterricht werden die Gedächtnißübungen verbunden, indem der Schüler das zu dem ersten Anschauungsunterricht im Lesebuche Gegebene beinahe vollständig, von dem späteren aber das Hauptsächlichste zu memoriren hat. Besondere Verstandesübungen sind neben diesem Sprachunterricht nicht nöthig, denn er selbst entspricht vollständig dem Zwecke, der durch solche Uebungen erreicht werden soll. Eben so wenig werden in den vier ersten Jahren besondere Unterrichtsstunden für Naturgeschichte, Naturlehre, Technologie und andere Realien ausgesetzt, indem der Schüler die nöthigen Belehrungen über all' dieses zugleich mit der Sprache erhält. In der letzten Unterrichtsperiode dagegen wird das zuvor Gegebene mehr geordnet und ergänzt, sowie außerdem noch ein zweiter Gang durch das Gebiet der Sprache gemacht.

Die fast völlige Uebereinstimmung der Jäger'schen Theorie vom Sprachunterricht mit der meinigen, wie ich dieselbe in der ersten Auflage des Wegweisers und spezieller in meiner Anleitung zum Sprachunterricht aufgestellt habe, ist unverkennbar. Selbst Jäger gesteht dieselbe zu und hat sich dadurch sogar veranlaßt gefühlt, sich in der Vorrede gegen den Schein zu verwahren, als sei diese Uebereinstimmung eine Folge meiner Schriften. Selbst da, wo Jäger eine Verschiedenheit seiner Theorie von der meinigen vorgiebt, findet eine solche nicht statt. Er glaubt nämlich, daß ich den formellen Sprachunterricht erst nach der gänzlichen Vollendung des Anschauungsunterrichts folgen lasse, während er denselben neben dem Anschauungsunterricht zu betreiben empfiehlt. Er übersieht also, was ich in der ersten Auflage des Wegweisers Seite 371 Nro. 1 und in meiner Anleitung Seite 195 Nro. 7 über das Verhältniß des materiellen und formellen Sprachunterrichts ausgesprochen habe. In der bezeichneten Stelle des Wegweisers heißt es: „Da im Laufe des Anschauungsunterrichts sehr bald eine große Anzahl von Sprachformen eintritt und der Schüler überhaupt viel raschere Fortschritte im Auffassen der Beziehungen der Dinge zu einander, als im richtigen Bezeichnen derselben macht, so ist es nöthig, um der Sprachverwirrung vorzubeugen,

daß neben den Anschauungsübungen wöchentlich einige Stunden zur Einübung der aus dem Anschauungsunterricht herausgewachsenen Sprachformen verwendet werden."

So übereinstimmend aber auch die Jäger'sche Theorie vom Sprachunterricht mit der meinigen ist, so wesentlich verschieden ist der von ihm aufgestellte praktische Lehrgang, wenigstens so weit dieser bis jetzt vorliegt *), von dem meinigen. Jäger geht nämlich (siehe Seite 183 u. f.) im Anschauungsunterricht (dem ersten eigentlichen Sprachunterricht), seiner aufgestellten Theorie zuwider, stets von Wörtern (Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwörtern) aus und sucht deren Bedeutung zu veranschaulichen, während ich, wie es bei einem Anschauungsunterricht wohl nicht anders sein kann, von Sachen ausgehe und das daran Angeschaute in Worte fasse. Der praktische Lehrgang von Jäger ist demnach, da Jäger auch früher von Wörtern ausging und diese nicht ohne Veranschaulichung ihrer Bedeutung seinen Schülern gegeben haben wird, derselbe geblieben, welchen er in der ersten Auflage empfohlen hat und deßhalb gehört auch diese zweite Auflage ihrem praktischen Theile nach, trotz ihrer mancherlei Abweichungen von der ersten Auflage, in die Kategorie der oben unter Nro. 1 bis 5 genannten Anleitungen zum Sprachunterricht taubstummer Kinder.

Außer den eben genannten Schriften muß ich hier noch folgendes Werkchen erwähnen:

7. Der Sprachunterricht der Taubstummen, nach Inhalt und Form in freien Vorträgen dargestellt von **Wich**. Erste Abtheilung. Nürnberg, bei Endter.

Wich hat diese Vorträge zunächst nur für die Zöglinge des Seminars in Altdorf zur Wiederholung und weiteren Anregung drucken lassen; gewiß sind sie aber auch jedem Taubstummen-Lehrer eine erwünschte und anziehende Erscheinung. Sie geben zuerst das Allgemeine über die Natur des Taubstummen und den ihm nöthigen Sprachunterricht und gehen dann auf das Besondere des letzteren, nämlich die Vorübungen zu demselben (Sinnenübungen, das mechanische Sprechen, Schreiben und Lesen) — die Benennung der Sinnendinge und der Erscheinungen an ihnen, so wie endlich die Beziehungen derselben zu einander und ihre Bezeichnung, ein.

Das Ganze ist kein praktischer Lehrgang für den Unterricht, sondern nur eine theoretische Darstellung der oben genannten Uebungen. Erst in einer zweiten Abtheilung — die bald folgen möge — gedenkt der Verfasser den praktischen Lehrgang näher zu bezeichnen und daneben anzudeuten, wie der Schüler allmählig aus dem Kreise sinnlicher Anschauungen in das Gebiet des Abstrakten — „in den Bereich des Sittlichen und

*) Nur der Vorbereitungs- und Anschauungsunterricht ist in der zweiten Auflage erschienen.

Göttlichen" — und somit in den vollen Besitz der Wortsprache zu setzen sein dürfte.

Die Hinweisungen auf die Literatur des Taubstummen-Unterrichts und in's Besondere auf die neueren Erscheinungen in derselben habe ich mit Bedauern vermißt. Dem Leser bleiben wegen dieses Mangels die verschiedenen Ansichten anderer Taubstummen-Lehrer unbekannt.

Lehrmittel.

A. Für die zweite Sprachstufe.

1. Schreiblesebuch von **Schulz**. Erfurt, 1842.

2. Grammatische Bilderfibel von **Reimer** und **Wilke**. Berlin, 1843.

Der Lesestoff führt die wichtigsten Denk- und Sprachformen vor und die beigefügten Bilder veranschaulichen dieselben.

Zur schriftlichen Einübung der Sprachformen sind zu empfehlen:

3. Die Vorlegeblätter zum Sprachunterricht a. von **Jäger**, b. von **Jägert**.

B. Für die dritte Sprachstufe.

1. Methodische Bildertafeln von **Reimer** und **Wilke**. Berlin, 1837.

Sie veranschaulichen in einer sehr empfehlenswerthen Ordnung eine Reihe von Sprachverhältnissen. Möchte doch die versprochene Fortsetzung dieses Werkes recht bald erscheinen.

2. Lese- und Bilderbuch für taubstumme Kinder, von **Jäger** und **Rieke**. In vier Lieferungen. Stuttgart, bei Löflund und Sohn, 1831 — 1834.

Es enthält dieses Lesebuch eine vollständige Grammatik in Beispielen, welche gut geordnet und durch eingelegte Bilder erklärt sind. Zu wünschen wäre, daß die vier Lieferungen und namentlich die beiden ersten mehr zusammengezogen wären. Es könnte das Ganze sehr gut bis auf den vierten Theil des Umfangs zusammengedrängt werden. Durch eine solche Reduktion würde das Ganze nicht allein übersichtlicher, sondern auch leichter anzuschaffen sein.

Erster Anhang.
Schriftliche Arbeiten.

Zur Selbstständigkeit des Taubstummen im Leben ist es unbedingt erforderlich, daß er nicht allein seine Gedanken schriftlich und zwar ver-

ständlich und geordnet darlegen könne, sondern auch die Fertigkeit erlangt habe, die gewöhnlichsten Geschäftsaufsätze in der gehörigen Form anzufertigen.

Eingeleitet werden diese Uebungen schon im Anschauungsunterrichte, indem die Schüler angehalten werden, das, was mündlich abgehandelt ist, auch schriftlich zu bearbeiten.

Auf der zweiten Sprachstufe bieten die biblischen Geschichten, die Weltkunde, und die Vorkommenheiten des gewöhnlichen Lebens unerschöpflichen Stoff zur Bearbeitung dar.

Auf der dritten Stufe werden die Schüler angeleitet, ein Tagebuch zu führen und Auszüge aus Schriften zu machen. Daneben treten die Belehrungen über die Aufsätze des gewöhnlichen Lebens ein. Im Briefschreiben werden die Schüler vorzüglich geübt.

Da es nicht an Anleitungen zur Uebung im Styl fehlt, die ihre Anwendung auch in den Taubstummen-Schulen finden, so enthalte ich mich alles Weiteren.

Zweiter Anhang.

Das Denklesen.

Dasselbe ist für den Taubstummen nicht allein sehr wichtig, sondern auch eben so schwierig. Wichtig deshalb, weil es während der Schulzeit den Sprachunterricht wesentlich fördert und späterhin das Hauptmittel der Weiterbildung ist.

Fördert der Unterricht den Schüler nicht so weit, daß er sich nach Vollendung desselben selbst aus Büchern fortbilden kann, so ist er kaum des Anfangs werth, denn der Taubstumme wird in diesem Falle, ähnlich dem im fünften oder sechsten Jahre taub gewordenen Kinde, nur unter sehr günstigen Umständen seine bereits erlernte Sprache sich erhalten.

Die Schwierigkeit des Lesens für den Taubstummen liegt darin, daß hier der bloße todte Buchstabe Gedanken und Gefühle erwecken soll, während er wenigstens früher daran gewöhnt war, durch Bilder und plastische Darstellung zu Vorstellungen zu gelangen und seine Gedanken in Bilder zu fassen. Beim mündlichen Verkehr liegt schon in der Miene, in der Haltung und Gestikulation des Sprechenden etwas Erklärendes, Erregendes, Bestimmendes; dies fehlt der Schrift.

Aus dieser angedeuteten Wichtigkeit und Schwierigkeit des Lesens geht die Nothwendigkeit hervor, die Taubstummen mit der größten Sorgfalt und Umsicht in dieser Kunst zu üben, wenn das Ziel des Leseunterrichts erreicht werden soll.

Von der größten Wichtigkeit sind aus diesem Grunde auch zweckmäßige Lesebücher, d. h. solche, welche für die Zwecke und Bedürfnisse der Taubstummen-Schulen besonders bearbeitet sind. Daß aber für die Taub-

tummen-Schulen besondere Lesebücher nöthig sind, haben gewiß alle Taubstummen-Lehrer bei dem durch den Mangel solcher Lesebücher bedingten Gebrauch gewöhnlicher Lesebücher für Volksschulen stets gefühlt. Diese entsprechen weder nach Inhalt noch Form dem Bildungsgange und Sprachbedürfnisse der Taubstummen.

Dem Bedürfnisse der Taubstummen angemessen sind die Lesestücke,

a) wenn sie nur solche Vorstellungen voraussetzen, die dem Taubstummen bereits bekannt oder doch leicht zugänglich sind;
b) wenn sie in grammatischer Hinsicht seinem Standpunkte entsprechen;
c) wenn die Schreibart überhaupt und der Charakter des Stil's insonderheit seiner Entwickelungsstufe angemessen ist;
d) wenn sie ihrem Inhalte nach von möglichst vielseitigem Werthe für seine gesammte Bildung sind;
e) wenn sie seiner eigenthümlichen Natur zusagen; — Geschichten, Mährchen und Fabeln liest der Taubstumme besonders gern.

Was die Schreibart in's Besondere betrifft, so ist die prosaische für den Taubstummen mehr als die dichterische geeignet. Für die poetische Darstellung eines Gegenstandes ist der Taubstumme aus folgenden Ursachen weniger als Hörende empfänglich.

1) Seine Sprachbildung ist nicht umfassend genug.
2) Sie ist ferner nicht tief genug und wurzelt namentlich zu wenig in seinem Gemüthsleben.
3) Es entgeht ihm in Folge seiner Taubheit auch der Reiz, welchen auf den Hörenden der Wohlklang des Reimes und der Rhythmus in der poetischen Darstellung hervorbringt.

Trotz der Wichtigkeit besonderer Lesebücher für Taubstumme haben es bisher nur Wenige versucht, diesem Bedürfnisse abzuhelfen.

Lesebücher.

I. Für Unterabtheilungen sind folgende vorhanden:

1. Grammatische Bilderfibel von **Reimer** und **Wilke**. Berlin, 1843. (15 Sgr.)
2. Schreiblesebuch von **Schulz**. Erfurt, 1842. (12½ Sgr.)
3. Lese- und Bilderbuch von **Jäger**. Erste Lieferung. Stuttgart, bei Beck und Fränkel, 1843.

Nro. 1 und 2 sind praktische Sprachlehren, indem sie in einzelnen Sätzen die verschiedenen Satz- und Wortformen zur Anschauung bringen. Nro. 2 führt außerdem noch von Seite 82 bis 120 in gut gewählten Lesestücken zur Anwendung der Sprachformen auf zusammenhangendes Material, ist also umfassender als Nro. 1.

Wenn ich auch nicht in Abrede stellen will, daß beide Lesebücher mit Nutzen angewendet werden können und daß sich der Schüler durch mehr-

faches Lesen solcher einzelner, unzusammenhangender Sätze die im mündlichen Unterrichte kennen gelernten grammatischen Formen einprägen kann, so muß ich doch mein Bedenken dagegen und zwar ganz besonders im Hinblick auf den Inhalt der Sätze aussprechen. Der Gewinn, den solcher Lesestoff bringt, ist ein zu einseitiger, und mit Lust und Freudigkeit wird der Schüler solche Lesebücher niemals gebrauchen.

Nro. 3 ist in dieser Hinsicht vorzuziehen. Es bringt von vorn herein die im mündlichen Unterrichte gewonnenen Sprachformen allmählig in Beschreibungen einzelner Gegenstände, in der Besprechung von Szenen aus dem Familienleben, in Erzählungen, Fabeln *) und dergl. zur Anwendung und bietet somit dem Schüler einen sehr interessanten Lesestoff dar.

II. Für mittlere Abtheilungen.

Kleine Erzählungen (28) nach Spekter'schen Fabeln, bearbeitet von Hill. Lithographische Anstalt von Ortgies, Bremen, 1848. In Kommission bei Meusel in Weißenfels.

Die Schriftart ist eine gefällige Kurrentschrift, die Erzählungen sind kurz und jeder Erzählung ist das entsprechende Bild zur Veranschaulichung beigefügt.

III. Für Oberabtheilungen.

Lese- und Sprachbuch für Taubstummen-Schulen von Hill. Weißenfels, bei Meusel, 1843.

Als Stoff habe ich größtentheils Bilder aus dem Leben gewählt, weil nur das, was diesem Boden entwächst, belebend und anregend wirkt. Es ist dabei mein Hauptzweck gewesen, auch den Taubstummen den reichen Schatz von klassischen Lesestücken, an denen sich die hörende Jugend schon seit längerer Zeit erfreut, zu eröffnen, ihnen zur Freude und zur Belehrung, und darum habe ich aus den vielen Lesebüchern der Volksschulen Dasjenige entnommen, was sich für Taubstumme entweder unverändert, oder mit unbedeutenden Abänderungen eignet. Da es längst anerkannt ist, daß die Schul-Lesebücher keine Lehrbücher für Naturgeschichte, Geographie und andere sogenannte gemeinnützige Kenntnisse sein dürfen: so wird man es nur billigen, daß ich mich darauf beschränkt habe, durch die vorgeführten Lesestücke Blicke in einzelne Theile der Welt-

---

*) Wenn Jäger Seite 205 seiner Anleitung zum Sprachunterricht zweite Auflage der in meiner Anleitung zum Sprachunterricht ausgesprochenen Ansicht, daß sich die Spekter'schen Fabeln für Taubstumme nicht recht eignen, widerspricht und behauptet, daß sich dieselben in anderer Form, als der ursprünglichen, recht wohl benutzen lassen, so begründet er seine Sache schlecht. Wer wird eine solche Erzählung, wie sie Jäger in seinem Lesebuche giebt, für eine Spekter'sche Fabel halten? wohl Niemand, der nicht auch eine Mischung von Wasser und Wein für Wein und die prosaische Bearbeitung der Schiller'schen Glocke von einem Quartaner für ein Schiller'sches Gedicht zu halten gesonnen wäre.

kunde zu eröffnen und auf gewählte Einzelheiten hinzuweisen, um dadurch nicht allein Lust zum Nähertreten und Eingehen in dieselben zu machen, sondern auch Lebensfrische, Lebensfreudigkeit und Lebensthätigkeit in den Schülern zu erzeugen. Verstand, Gemüth und Willen sollen dadurch gleichmäßig erfaßt und ausgebildet werden.

Außer diesem allgemeinen Zwecke des Buches hat es noch den besondern, als Sprachbuch zu dienen, indem es den Schülern Sprachmuster vorführt, die sie zum Theil auswendig lernen und bei deren Besprechung und Erklärung sich die beste Gelegenheit zu den mannigfaltigsten Sprachübungen darbietet. Die Sprachbildung des Taubstummen kann nur dann gedeihen, wenn sich daran angemessene Gedächtnißübungen anschließen. Die Sprachgebilde, welche er geistig durchdrungen hat, muß er sich, ich möchte sagen auch leiblich zu eigen machen, so daß er sie nicht nur ganz versteht, sondern auch in gewisser Vollkommenheit und mit Leichtigkeit vortragen kann. Sie sind gleichsam die Formeln, ohne deren Besitz er niemals ein Praktikus in der Sprache wird. Aus eigner Erfahrung weiß ich bereits, daß nicht allein ein günstiger Erfolg die Durchforschung und Aneignung der hier gebotenen Lesestücke belohnt, sondern daß diese auch mit großer Freudigkeit vom Lehrer und Schüler betrieben wird.

Da jeder Lehrer theils nach dem Bildungsstande seiner Schüler, theils nach andern Rücksichten die Lesestücke auf andere Weise geordnet lesen lassen wird: so habe ich es für angemessen gehalten, dieselben nach der übersichtlichsten Ordnung zusammenzustellen, also 1) Lehraufsätze, 2) Fabeln, 3) Erzählungen u. s. w., dabei aber in jeder Abtheilung in genauer Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern fortzuschreiten. Es versteht sich demnach von selbst, daß ich nicht die ganze Reihe von Lehraufsätzen gelesen wissen will, bevor man zu einer andern Abtheilung übergeht. —

Einige spezielle Winke für den Leseunterricht habe ich in meiner Anleitung zum Sprachunterrichte Seite 289 — 311 gegeben.

Eine vollständige Anweisung zum Leseunterricht giebt Diesterweg in der Anleitung zum Gebrauche seines Schullesebuches (dritte Auflage, Bielefeld 1842, Velhagen und Klasing, 15 Sgr.). Wenn sich auch dieses Lesebuch wegen seines Inhalts für Taubstumme nicht eignet, so wird doch der Lehrer durch das Studium jener Anleitung viel in Betreff einer zweckmäßigen Behandlung des Leseunterrichts bei Taubstummen gewinnen.

Außerdem mache ich noch auf folgende zwei Schriften aufmerksam:

1. Das Lese-Buch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisirenden Unterrichts in der Muttersprache. Eine Anleitung für Lehrer in einer Reihe sprachunterrichtlich behandelter Lesestücke. Von **Otto**, Rektor der Knabenbürgerschule in Mühlhausen. Erfurt, Körner, 1844. (1 Thlr.)
2. Praktischer Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht, von **Kellner**. Vierter Theil. Zweite Auflage. Erfurt, Otto, 1842.

Beide Bücher verdienen von den Taubstummen-Lehrern die größte Beachtung. Auch diese können aus denselben lernen, wie das Lesebuch zugleich als Sprachbuch recht benutzt wird.

IX. Unterricht in der Zahlenlehre.

Ueber diesen Unterrichtsgegenstand habe ich nichts weiter zu bemerken, als daß er am besten dazu geeignet ist, die Taubstummen mit den gangbaren Münzsorten, den gebräuchlichen Maaßen und Gewichten, so wie mit den gewöhnlichen Preisen der Gegenstände bekannt zu machen. Da die Taubstummen aus leicht aufzufindenden Gründen den Werth der Dinge nicht selten höchst kindisch beurtheilen, so ist eine Uebung im Abschätzen desselben sehr wichtig.

Das in dem Wegweiser über den Unterricht in der Zahlenlehre Mitgetheilte gilt auch in Beziehung auf den Taubstummen; deshalb hier nur die Bemerkung, daß man ja nicht unterlasse, die Zahlen selbst und die damit vorgenommenen Operationen möglichst zu veranschaulichen und darum die Veranschaulichungsmittel dauernd zu benutzen. Bedarf der Schüler dieser Mittel nicht mehr, so giebt er sie von selbst auf.

X. Zeichenunterricht.

Der Wegweiser giebt auch hierüber eine vollständige und gründliche Belehrung, darum hier nur eine Bemerkung:

Der Zeichenunterricht ist für den Taubstummen von besonderer Wichtigkeit, weil er ihm ein Mittel bietet, seine oft nur unvollständige Sprache durch bildliche Darstellungen zu unterstützen. Ja, ich halte sogar diesen Zweck für einen Hauptzweck des Zeichenunterrichts bei den Taubstummen und bin darum auch der Meinung, daß es bei ihnen weniger auf künstliches Ausführen, als vielmehr auf schnelles und treffendes Darstellen in Umrissen ankomme. Ihr Auge ist ohnedies in der Regel ein sehr geübtes. Die Zeichenkunst lehrt das Sehen noch besser. Es ist daher nicht selten, daß Taubstumme sich zu vorzüglichen Zeichnern, Lithographen ꝛc. ausbilden.

XI. Der Unterricht der Taubstummen in der Volksschule. *)

Außer Graser ist es wohl kaum Jemand eingefallen, zu leugnen, daß die Taubstummen am sichersten und vollständigsten in besonderen Schulen und von besonderen Lehrern unterrichtet werden **); allein so lange solche Schulen noch fehlen oder dieselben nicht in der Zahl vorhanden sind, daß alle Taubstummen darin aufgenommen werden können, so lange wird es auch weder an Verordnungen der Schulbehörden, noch an Vorschlägen von Pädagogen fehlen, um doch wenigstens Etwas für

*) Obgleich Jäger es in der zweiten Auflage seiner Anleitung tadelnd bemerkt, daß ich diesen Gegenstand neuerlich mehrfach zur Sprache gebracht habe, so halte ich es dennoch für angemessen, auch hier wieder darauf zurück zu kommen und den Status quo in's Auge fassend, zu rathen, so gut ich kann. — Jäger sagt Seite 52 in Bezug auf den Unterricht der Taubstummen in der Volksschule unter Anderem: „Daß damit soviel als nichts geholfen sei, wird Jedermann zugestehen; es ist uns daher unbegreiflich, wie Hill dessenungeachtet noch in neuester Zeit die Sache auf's Neue in Anregung bringen mochte." — Zu meiner Rechtfertigung Folgendes:

1. In einem großen Theile von Deutschland fordern die Schulbehörden, daß die Taubstummen in den Volksschulen unterrichtet werden. Soll ich nun Dasjenige, was den Volksschullehrern zur Pflicht gemacht ist, mit Stillschweigen übergehen? Oder soll ich mit Jäger fortwährend ausrufen: „Man errichte so viel Institute, um alle bildungsfähigen Taubstummen im Alter von 8 bis 14 Jahren darin unterbringen zu können"? Was würde damit gewonnen sein? So lange die Institute noch fehlen, ist es die Aufgabe jedes Sachverständigen, den Gegenstand immer auf's Neue zu beleuchten, Versuche zu machen, darüber zu berichten und die Mittel anzugeben, durch deren Anwendung einiger Erfolg möglich ist.

2. Wenn Jäger und Neumann unmittelbar darauf, als Graser den Vorschlag der Verbindung der Taubstummen mit den Vollsinnigen im Unterrichte gemacht hatte, sich dagegen erklärten, so konnte dies, weil ihrer Ansicht keine Erfahrungen zum Grunde lagen, mich nicht bestimmen, die Sache als erledigt anzusehen. Nur Versuche konnten entscheiden. Ein solcher ist unter meinen Augen in der Weißenfelser Seminarschule gemacht worden, und dies gab mir, abgesehen von andern Veranlassungen, volle Berechtigung, mich über die Angelegenheit auch meinerseits öffentlich zu äußern.

3. Jäger selbst verbreitet sich in seiner Anleitung von Seite 52 — 60 über den kombinirten Unterricht. Ist er dazu mehr als ich berechtigt? Was er darüber vorbringt, wirft kein günstiges Licht auf seine Logik. Im Eifer gegen mich tadelt er meine Vorschläge und übersieht, daß ich im Wesentlichen nicht mehr und nichts Anderes dem Volksschullehrer zumuthe, als er selbst im Gegensatze seiner frühern Erklärung von ihnen fordert.

**) Es läßt sich wohl mit Bestimmtheit voraussetzen, daß nur wohlwollende Sorge für das Heil der sonst größtentheils gänzlich versäumten Taubstummen, die Ueberzeugung von der Unzulänglichkeit der vorhandenen Institute, die gründliche Kenntniß der Schwierigkeiten, welche sich der zur Aufnahme aller Taubstummen nöthigen Vermehrung und Erweiterung der Institute entgegenstellen, die ungenügende Erfahrung in Beziehung auf die Leistungen der Institute und endlich die Ueberschätzung der mechanischen Sprech- und Absehfertigkeit taubstummer Kinder in Beziehung auf den nachfolgenden Unterricht Herrn Graser zu seinen kühnen Behauptungen verleiteten, und es darf darum auch nicht befremden, wenn er nach jahrelanger Erfahrung und mehrfacher besserer Belehrung die Unhaltbarkeit seiner Behauptung zugestand.

diejenigen Taubstummen zu thun, denen der Eintritt in eine jener Anstalten versagt ist. Am verbreitetsten ist jetzt die Ansicht, daß die sicherste Hülfe in dieser Sache von den Volksschullehrern geleistet werden könne, und darum ist ihnen in mehreren Staaten der Unterricht der Taubstummen ihres Schulkreises überwiesen. — Mögen sich auch viele Stimmen gegen dieses Auskunftsmittel erhoben haben und noch erheben, sie werden als unbedachtsam zurückgewiesen werden müssen, so lange andere und bessere Veranstaltungen noch nicht in's Leben getreten sind und ein dürftiger Unterricht besser als keiner ist.

Von diesen Gedanken ausgehend versuche ich es, den Volksschullehrern in den nachfolgenden Blättern ihre Aufgabe in Betreff des Taubstummen-Unterrichts näher zu bezeichnen und ihnen durch Angabe einiger Winke die Lösung derselben zu erleichtern.

Wenn auch der Taubstummen-Unterricht in neuester Zeit von den sonst üblichen Künsteleien entkleidet und in Beziehung auf Gegenstand und Form in Uebereinstimmung mit dem Elementar-Unterrichte überhaupt gebracht worden ist, so bleiben doch die Haupthindernisse, welche sich der Kombination Vollsinniger und Taubstummer im Unterrrichte entgegen stellen, immer vorhanden. Besonders bleibt diese in solchen Unterrichtsgegenständen, in denen die Sprache das Hauptunterrichtsmittel ist, immer eine unfruchtbare Künstelei.

Die Hindernisse sind folgende:

1. Der Taubstumme steht beim Eintritt in die Schule wegen des Sprachmangels sowohl an formeller als materieller Bildung dem vollsinnigen Kinde bedeutend nach.

2. Ihm fehlt das Mittheilungsmittel, dessen man sich beim Unterrichte der Hörenden bedient.

3. Wenn er auch in den Besitz dieses Mittheilungsmittels gelangt ist, so erfordert doch das Auge des Taubstummen namentlich in der ersten Zeit eine andere Sprechweise, als das Ohr des Vollsinnigen, nämlich ein langsames, distinktes und von erklärenden Pantomimen begleitetes Sprechen, wobei der Mund dem Taubstummen zugekehrt, hinreichend beleuchtet und ziemlich nahe sein muß.

4. Dem Taubstummen entgehen, wenn es auch dem Lehrer gelänge, ihm beim Unterrichte eben so verständlich zu werden wie dem Vollsinnigen, die Antworten der Mitschüler und somit ein wesentlicher Theil des Unterrichts, weßhalb er unmöglich mit den Vollsinnigen gleichmäßig fortschreiten kann.

Erwägt man nun, daß sowohl der Hörende als der Gehörlose seinem Standpunkte angemessen unterrichtet werden und daß die Schule deßhalb da fortfahren soll, wo die häusliche Erziehung eben steht, so muß man zugestehen, daß alle Diejenigen, welche sich gegen die Verbindung der Taubstummen und Vollsinnigen im Unterrichte erklären, nicht ganz

Unrecht haben. Es läßt sich nämlich unter den oben angeführten hindernden Umständen nicht leugnen, daß der noch unentwickelte Taubstumme in allen den Gegenständen, in welchen der Besitz der Sprache nothwendig ist, also: a) in der Weltkunde, b) in der Religion, c) in der Sprache eben so wenig von Anfang an am Unterrichte der Vollsinnigen Theil nehmen kann, wie der Quintaner am lateinischen Unterrichte des Tertianers, wenn dabei nicht entweder dieser oder jener geopfert werden soll. Selbst dann, wenn durch ein Heranreifen des Taubstummen in der Sprachbildung eine Ausgleichung zwischen den Hörenden und Gehörlosen eingetreten ist, wird die Kombination derselben in jenen Lehrgegenständen große Schwierigkeiten behalten, jedenfalls aber ganz unzulässig im eigentlichen Religions-Unterrichte sein, bei welchem es auf Klarheit der Vorstellungen und sittliche Hebung ankommt. Die Modulation in der Sprache, das zum Herzen der Hörenden Dringende in derselben, geht nämlich dem Taubstummen ganz verloren; ihm muß dieses durch lebendiges Mienenspiel und bezeichnende Gestikulationen ersetzt werden. Bei dem Hörenden aber würde dadurch, so wie durch das scharfe und langsame Sprechen und eben so durch die eigenthümliche Sprachweise, der gute Eindruck ungemein gestört und geschmälert werden.

Die Erfahrung spricht ebenfalls gegen die Kombination. Selbst unter sehr günstigen Verhältnissen ergab sich:

1) Der Lehrer fühlt sich durch die Rücksicht auf die Taubstummen in der frischen und fröhlichen Verfolgung des Unterrichtsganges geistig gefesselt und gedrückt.
2) Die Taubstummen langweilen sich, da sie trotz der möglichsten Rücksicht von Seiten des Lehrers immer nur selten durch eine Frage geistig angeregt und bethätigt werden können.
3) Das Resultat des gemeinschaftlichen Unterrichts ist für den Taubstummen immer nur ein äußerst dürftiges.
4) Das Meiste und Wichtigste des Unterrichts der Taubstummen muß demnach dem Privatunterrichte überwiesen werden.

Das, was von Sachkundigen über die in Bayreuth unter Graser's Augen geführte kombinirte Schule berichtet wird, ist nicht erfreulicher.

Wer demnach auf der Kombination der Taubstummen und Vollsinnigen im Unterrichte bestehen wollte, würde dadurch nichts Anderes erklären, als: „wir lassen's beim Alten!" d. h. wir lassen die Taubstummen die Ortsschule besuchen, bis sich die Eltern und Lehrer von der Erfolglosigkeit dieses Besuchs überzeugt haben, und entlassen sie, wie sie eingetreten sind, nämlich ohne Geistes- und Herzensbildung. Bei allen Einsichtsvollen ist nicht mehr ausschließlich von den Maaßregeln zur Kombination, sondern ganz allgemein von dem Unterrichte taubstummer Kinder durch die Volksschullehrer die Rede.

Da, wie schon früher gezeigt worden ist, das Meiste und Wichtigste des Unterrichts der Taubstummen dem Privatunterrichte überwiesen wer-

den muß, so kann man wohl fragen, wie es denn auch schon oft geschehen ist, ob man dem Volksschullehrer billigerweise eine solche umfassende Thätigkeit für einen oder zwei Taubstumme zumuthen dürfe, und ob das Resultat seiner Bemühungen und Aufopferungen, wenn er sich wirklich dazu versteht, ein erhebliches sein könne.

Was die Verpflichtung der Volksschullehrer zum Unterrichte der taubstummen Kinder ihres Schulbezirks betrifft, so kann diese wohl in Staaten, wie Preußen, wo die Eltern gehalten sind, ihre Kinder, sofern für deren Unterricht nicht privatim ausreichend gesorgt ist, der öffentlichen Schule zu überweisen, nicht geleugnet werden. Ja, es läßt sich wohl ohne Bedenken sagen: Insofern den Taubstummen viel versagt ist, wird ihnen im Verhältniß zu den Bevorzugten (den Vollsinnigen) eine besondere Rücksicht gebühren, um sie durch Ausbildung ihrer Anlagen möglichst selbstständig, äußerlich und innerlich frei zu machen.

Daß aber die meisten Lehrer so zäh in dieser Sache sind, kann nicht befremden. Sie denken an einzelne Kunstleistungen, welche hier und da in geschlossenen Anstalten vorkommen, und diese zu erzeugen, dazu fehlt es allerdings der Volksschule an Kraft und Mitteln. Eine andere Ursache ist noch, daß die bisherigen Anweisungen zum Taubstummen-Unterricht für Volksschullehrer größtentheils nichts weniger als ermuthigend für dieselben waren. Jeder unbefangene Taubstummen-Lehrer wird dies, um nur das gepriesenste Werk zu nennen, von der Czech'schen versinnlichten Denk- und Sprachlehre zugestehen. Durch solche Anweisungen wurden selbst die Muthigsten abgeschreckt.

Es fehlt indeß, wie bereits gezeigt ist, nicht ganz an brauchbaren Anleitungen. Einer solchen sich vertrauend, lege man die Hand rüstig an's Werk, verlange nicht zu viel und — es wird gehen. Auch hier gilt das „Docendo discimus“.

Eine spezielle Anweisung ist weder möglich noch nöthig, da die Umstände und namentlich die Schulverhältnisse, welche modifizirend einwirken, fast in jeder Schule andere sind und der Lehrer leicht erkennt, auf welche Weise bei seiner Individualität, bei der Einrichtung der Schule und bei den vorhandenen Hülfsmitteln der Unterricht der Taubstummen zu bewerkstelligen ist.

Der Befähigung zum Taubstummen-Unterrichte nach müssen dreierlei Lehrer unterschieden werden. Es giebt erstens Lehrer, welche noch nie Gelegenheit gehabt haben, eine Taubstummen-Anstalt zu besuchen, und gar keine Vorstellung von der Art und Weise des Taubstummen-Unterrichts haben, obgleich sie durch Schriften sich darüber zu belehren suchten. Andere Lehrer sind entweder während ihres Seminar-Kursus oder durch einen besonderen Kursus mit diesem Unterrichte näher bekannt geworden, ohne sich große Geschicklichkeit darin erworben zu haben. Noch andere Lehrer haben eine solche Geschicklichkeit gewonnen, indem sie nicht allein besondere Lust, sondern auch Talent dazu haben.

Nach dieser verschiedenen Befähigung der Lehrer werden auch die Anforderungen an dieselben verschieden sein müssen. Während die Befähigtesten die Durchbildung ihrer taubstummen Kinder übernehmen können, werden die Andern durch eine zweckmäßige Vorbereitung derselben für den Eintritt in eine Anstalt schon genug gethan haben. *) Von welcher Wichtigkeit aber selbst diese, auf eine Vorbereitung beschränkte, Thätigkeit der Volksschullehrer für die ganze Angelegenheit der Taubstummen-Bildung sein kann, läßt sich leicht nachweisen.

Hätten die Zöglinge der Institute einen vorbereitenden Unterricht in der Ortsschule genossen, so könnten sie dann in einem Institute ihre weitere sprachliche und religiöse Bildung bis zu dem in ihren Fähigkeiten bedingten Grade früher erlangen, als es zeither geschah. Auf diese Weise würde der bedeutende Kostenbetrag, welchen die Bildung eines Taubstummen in einem besonderen Institute nöthig macht und welcher nicht selten die Veranlassung ist, warum man die Anstalten ungenutzt läßt, um ein Bedeutendes ermäßigt werden können. Könnten ferner diese Anstalten dergleichen Zöglinge nach einer drei- bis vierjährigen Pflege wieder entlassen, so würden sie vielleicht allen taubstummen Landeskindern wohlthätig werden können. Außerdem ist diese Vorbereitung von großer Wichtigkeit in Beziehung auf das Gedeihen der Instituts-Bildung und der Bildung der Taubstummen überhaupt. Viele taubstumme Kinder werden den Instituten erst sehr spät — sogar erst im fünfzehnten Jahre — zugeführt, sie können darum auch aus Rücksicht auf die Erlernung eines bürgerlichen Gewerbes nur kurze Zeit — drei- bis vier Jahre — den Anstalten überlassen werden und nehmen deshalb eine sehr dürftige Schulbildung mit. Der tägliche Besuch der Ortsschule würde im Besondern die Taubstummen, welche nicht unter den Augen ihrer Eltern leben können, vor den Gefahren des müßigen Umhertreibens bewahren, sie an Zucht, Ordnung, Wohlanständigkeit und eine nützliche, ihrer künftigen Schule förderliche Beschäftigung gewöhnen, die Kraft, auf einen Gegenstand oder auf eine Thätigkeit ausdauernd zu richten, ausbilden, ihr Denk- und Mittheilungsvermögen durch den Umgang mit den Mitschülern und mit dem Lehrer vielfach anregen und endlich auch den religiösen

---

*) Man hat auch den Vorschlag gemacht, die Taubstummen erst einige Jahre in ein Institut zu bringen und hier ihre Schul- und namentlich ihre Sprachbildung so weit zu fördern, daß sie dieselbe darauf in ihrer Ortsschule leicht vollenden können; allein die kleinen Taubstummen in der Zeit, wo sie bereits die Ortsschule besuchen könnten (im siebenten bis achten Jahre), in eine Taubstummen-Anstalt zu verpflanzen, ist wohl schon darum nicht zu empfehlen, weil sie in dieser Zeit noch zu sehr der mütterlichen Liebe und Pflege bedürfen, die ihnen eine Anstalt niemals ersetzen kann; außerdem ist doch auch nicht zu leugnen, daß die allmählige Eingewöhnung in die Schule und die Uebung in mechanischen Fertigkeiten viel natürlicher in der Ortsschule, wo sie wenig oder nichts kostet, geschieht, als in der Taubstummen-Anstalt, welcher man billig die schwerere Arbeit, die geistige und religiöse Entwickelung der Taubstummen in ihren reiferen Jahren, zumuthet. Daß diese hier besser gedeiht, als durch die Theilnahme des Taubstummen am Unterrichte der Hörenden, ist anerkannt.

Sinn durch die Theilnahme am täglichen Gebete wecken und nähren. Durch den Schulbesuch des Taubstummen würde endlich auch der Lehrer nicht allein die Fehler in der häuslichen Erziehung besser kennen lernen, sondern auch mit den Eltern in einen innigeren Verkehr treten und dadurch zu mancherlei Belehrungen derselben befähigt und veranlaßt werden.

Außer der Befähigung der Lehrer sind auch ihre Verhältnisse nicht überall gleich günstig für den Taubstummen-Unterricht. Manche Lehrer werden ihren taubstummen Schülern viel Zeit widmen können, während andere kaum eine halbe Stunde täglich zur besonderen Unterweisung derselben gewinnen. Je weniger Zeit dem Privatunterrichte gewidmet werden kann, desto mehr wird der Lehrer auf Mittel und Wege sinnen müssen, um in der eigentlichen Schulzeit den Taubstummen nützlich zu beschäftigen, theils durch Heranziehen desselben an den Unterricht der Hörenden, theils durch Ertheilung von Aufgaben, welche er entweder ohne alle Hülfe oder mit Hülfe eines hörenden Mitschülers bearbeiten kann.

Selbst der Lehrer, welcher ohne alle Vorbildung für den Taubstummen-Unterricht ist, und gar keine Zeit zu Privatunterricht hat, wird in Verbindung mit den hörenden Schülern den Taubstummen im Schreiben, Zeichnen und Rechnen üben können und also der Anstalt durch Gewöhnung an die Schulordnung, durch Uebung der Hand und des Auges, durch Uebung im Auffassen und Bezeichnen der Zahlen und endlich durch Entwickelung der Geberdensprache, wozu der Umgang Veranlassung giebt, vorzuarbeiten vermögen.

Daß der Uebung des Taubstummen im Schreiben und Zeichnen in der Volksschule kein besonderes Hinderniß im Wege steht und daß der Lehrer für beide Unterrichtsgegenstände keiner weiteren Anleitung bedarf, wird allgemein zugestanden. Ein Gleiches gilt von den ersten Uebungen im Rechnen, wenn man, was sich jetzt wohl allgemein annehmen läßt, von der Anschauung ausgeht. Die Lehrer auf der zweiten der oben bezeichneten Stufen werden dem Taubstummen eine viel umfassendere Vorbereitung gewähren können. Mit Rücksicht auf das, was als Grundlage des Schulunterrichts überhaupt gilt und ohne den Besitz vieler und kostspieliger Hülfsmittel möglich ist, wird sich diese Vorbereitung über das oben Genannte hinaus leicht noch auf Folgendes erstrecken können:

1. Die Befähigung zum mechanischen Sprechen, Absehen und Lesen, weil nämlich diese Geschicklichkeiten die Grundlage des spätern eigentlichen Sprachunterrichts sind, welcher als die besondere Aufgabe der Taubstummen-Anstalten angesehen werden kann. Von besonderer Wichtigkeit erscheint das möglichst frühe Beginnen des Sprech- und Abseh-Unterrichts bei Kindern, welche vor ihrer Taubheit schon einige Sprachbildung erhalten hatten, weil dadurch diese bereits gewonnene Sprache leicht erhalten und somit diesen Kindern eine große Wohlthat für ihr ganzes Leben erwiesen werden kann. — In Betreff des Verfah-

rens verweise ich auf den Abschnitt „Sprachzeichenunterricht" und auf die dort empfohlenen Schriften. — Hat der Lehrer die Laute entlockt und festgestellt, so können auch hier hörende Kinder mit der weiteren Einübung und Wiederholung des Sprech- und Lesestoffes, so wie in's besondere mit der Anstellung von Absehübungen beauftragt werden.

2. Die Namenkenntniß der gewöhnlichsten Gegenstände.

3. Die Kenntniß und richtige Bezeichnung der bevorstehenden Merkmale einzelner Gegenstände. Das Verfahren ist bereits in dem Abschnitte „Sprachunterricht" bezeichnet; hier nur die Bemerkung, daß die Einübung der Namen leicht einem hörenden Mitschüler überlassen werden kann. Die weitere Besprechung der Gegenstände dagegen wird vornehmlich vom Lehrer angestellt werden müssen. Er erkennt am besten, wie viele Keime der Erkenntniß in der Seele des Kindes zur Entfaltung bereit liegen, und wird diese am geschicktesten durch allerlei Andeutungen (Fragen) wecken und am sichersten in die entsprechenden Worte einkleiden.

4. Die Uebung in den vier Spezies im Gebiete bis 100. Diese Uebungen können ebenfalls leicht von Schülern angestellt werden, wenn der Taubstumme nicht an den Rechenübungen seiner hörenden Mitschüler Theil nehmen könnte.

Die eben genannten Stücke sind es also, welche nach meiner Ansicht zu einer angemessenen Vorbereitung taubstummer Kinder für eine Taubstummen-Anstalt gehören und deren Ausführung ich für möglich halte, ohne damit zu viel von dem Volksschullehrer zu fordern. Wöchentlich 4 bis 6 halbe Stunden Privatunterricht werden hinreichen, um in Zeit von zwei Jahren, also etwa vom siebenten bis neunten Jahre, das taubstumme Kind für das Genannte zu befähigen, wenn der Lehrer das im Privatunterrichte Entwickelte in der gewöhnlichen Schulzeit theils von hörenden Helfern, theils nach Vorlegeblättern einüben läßt und dabei nur auf die richtige Ausführung hält. Die wenigen Hülfsmittel, welche allerdings unentbehrlich sind, wenn der Unterricht gedeihen soll, könnten für die Ephoralbibliothek angeschafft und aus dieser den Lehrern in vorkommenden Fällen zur eigenen Belehrung und zum Gebrauche für die Taubstummen überlassen werden.

Wer seine Thätigkeit über diese Vorbereitung hinaus auszudehnen Lust und Zeit hat, den mache ich zu seiner eigenen Belehrung auf meine Anleitung zum Sprachunterricht und zum unmittelbaren Gebrauch im Unterricht auf die Bildertafeln von Reimer und Wilke und auf die Vorlegeblätter zum Sprachunterrichte von Sägert aufmerksam.

Lehrer, welche die Durchbildung ihrer taubstummen Schüler übernehmen, werden, wenn sie nicht Zeit haben, dieselben ganz außer der öffentlichen Schule zu unterrichten — was allerdings auch geschieht, so daß kleine Institute entstehen — besonders darnach trachten müssen, den Unterricht der Hörenden auch den Taubstummen möglichst nützlich zu

machen. Sie werden darum auch sorgfältig zu untersuchen **haben**, in welchen Gegenständen, außer den wohl bekannten, eine **Kombination** möglich ist und durch welche Maaßregeln dieselbe unterstützt wird. Man muß zugeben, daß, wenn das Auge des Taubstummen in **dem** Grade geübt ist, um das Gehör wenigstens in Beziehung auf den sprechenden Lehrer zu ersetzen, und wenn ferner derselbe bereits so weit in das Verständniß der Sprache eingedrungen ist, um auch einfache Mittheilungen des Lehrers zu verstehen, der gemeinschaftliche Unterricht sich auch zur Noth auf andere Gegenstände erstrecken kann. Dazu werden sich am besten eignen:

1) einzelne anschauliche Theile der Weltkunde,
2) die biblische Geschichte,
3) einzelne Sprachübungen,
4) das Lesen.

Maaßregeln, durch welche der Unterricht des Taubstummen in der Volksschule und in Verbindung mit den Hörenden gefördert wird.

1. Man gewähre dem Taubstummen eine außerordentliche Vorbereitung und Nachhülfe.

Die Vorbereitung kann eine dreifache sein, nämlich:

a) Eine bloß allgemeine, welche den Zweck hat, die Ungleichheiten in der Entwickelung des Vollsinnigen und Taubstummen und ihre Auffassungsfähigkeit für den Unterricht aufzuheben, d. h. ihn vor Allem in den Besitz einer solchen Sprachbildung, mit der die intellektuelle Bildung nothwendig zusammenhängt, zu setzen, daß er darauf an dem Unterrichte vollsinniger Kinder mit gleichem Erfolge Theil nehmen kann. Dieser Standpunkt ist annäherungsweise erreicht, wenn das taubstumme Kind die erste der oben bezeichneten Sprachstufen überschritten hat.

Diese erste Art der Vorbereitung ist nöthig für die Theilnahme am Unterrichte in solchen Theilen der Weltkunde, bei welchen man von der unmittelbaren Anschauung ausgehen kann, z. B. für die Naturkunde.

b) Eine bloß spezielle, wodurch der Schüler im Voraus mit demjenigen bekannt gemacht wird, was in der nächsten Stunde gelehrt und geübt werden soll, um ihm dadurch die Auffassung desselben und ein gleichmäßiges Fortschreiten mit dem Vollsinnigen zu erleichtern. Sie ist erforderlich für die Theilnahme am Leseunterricht der Kleinen.

c) Eine allgemeine in Verbindung mit einer besondern. Sie muß

eintreten für die Theilnahme am Unterrichte in den anderen Theilen der Weltkunde und in der Sprachlehre.

Von Seiten des Lehrers ist demnach erforderlich:

2. Daß er seine Taubstummen ihrem Standpunkte gemäß einer Schulklasse einverleibe und mit dieser gemeinschaftlich unterrichte im Schreiben, Zeichnen, Rechnen und auf den höheren Stufen der Weltkunde, biblischen Geschichte und Sprachlehre.

3. Daß er die taubstummen Kinder täglich in einer Stunde, und wenn dies nicht zu erreichen sein sollte, wöchentlich wenigstens in vier Stunden privatim unterrichte und in diesen Stunden ausschließlich diejenigen Gegenstände betreibe, in welchen sich eine Verbindung entweder zur Zeit noch nicht, oder überhaupt nicht, bewerkstelligen läßt.

4. Daß er sich an den Geübteren seiner hörenden Schüler Hülfslehrer ziehe, welche wochenweise den Taubstummen im Einzelnen nach Anweisung des Lehrers beschäftigen, ihm nachhelfen, mit ihm einüben.

5. Daß er die Eltern und Geschwister der Taubstummen anweise, wie auch s i e zu Hause die Schulzwecke an ihren Taubstummen fördern können.

Der Lehrer gebe daher seinen Taubstummen bestimmte Privatarbeiten auf, weil dadurch zugleich die Angehörigen am einfachsten mit dem Unterrichtsgange und dem dabei angewendeten Verfahren bekannt werden, dadurch Gelegenheit finden, ihren Kindern behülflich zu sein, und leichter auf Anwendung des Erlernten von Seiten ihrer Kinder halten können. Wissen sie nicht, was sie fordern dürfen, so muthen sie den armen Kindern gewöhnlich zu viel zu, verlieren, wenn diese ihren Anforderungen nicht genügen, bald die Lust zur Schulbeschäftigung mit ihnen, und halten dadurch auf negative Weise die Fortschritte derselben sehr auf.

6. Der Lehrer verzeichne entweder selbst die Haupt- und Leitpunkte des Unterrichts auf die Schultafel, oder lasse dies durch einen geübten Schüler im Verlaufe des Unterrichts thun.

7. Wo es sich nur irgend thun läßt, gehe der Lehrer beim Unterricht von der unmittelbaren Anschauung aus, weil dadurch der Taubstumme auch ohne vollständige Mittheilung von Seiten des Lehrers durch den Gegenstand selbst zum Denken und Sprechen angeregt wird.

8. Der Lehrer placire den Taubstummen so in seiner Schule, daß er sowol den Lehrer als auch möglichst viel Schüler und zwar vorzüglich den vollständig beleuchteten Mund derselben sieht. Er darf deßhalb dem Lehrer nicht zu fern sitzen, sondern muß seinen Platz ziemlich vor demselben und im rechten Winkel mit den Bänken der Hörenden, aber etwas höher als diese, haben. Hält außerdem der Lehrer noch darauf, daß jeder Antwortende vorher seine Hand aufhebe, daß er aufstehe und sich dem Taubstummen zukehre, so wird auch dadurch das Auffassen der Antworten und somit ein gleichmäßiges Fortgehen im Unterricht außerordentlich erleichtert werden.

Wer sollte, wenn der Volksschullehrer die eben genannten Maßregeln trifft und mit Liebe und Ausdauer durchführt, noch daran zweifeln, daß der Taubstumme durch den bis zum sechzehnten Jahre fortgesetzten Privatunterricht des Lehrers, durch die Theilnahme am öffentlichen Unterrichte, durch die Nachhülfe von hörenden Mitschülern, durch den steten Umgang mit diesen und den Seinigen auf dem Wege der Lautsprache eine Schulbildung und insbesondere eine Sprachbildung gewinnen könne, wie sie seinen Bedürfnissen angemessen ist?

Die Erfahrungen einzelner Lehrer, welche den Unterricht taubstummer Kinder mit und neben ihren hörenden Schülern versuchten, haben sogar bewiesen, daß auch Volksschullehrer ohne lange Vorbildung für den Unterricht der Taubstummen neben ihren anderen Berufsgeschäften, ohne bedeutende Hülfsmittel und ohne Nachtheil für die Hörenden, leisten können, was in Instituten geleistet wird. Ja, es läßt sich nicht leugnen, daß auch dieser Bildungsweg seine eigenthümlichen Vorzüge namentlich vor der Instituts-Erziehung hat. Solche Vorzüge sind:

1. Der Taubstumme wird nicht aus seiner natürlichen Lebenslage gerissen, lernt auf diese Weise die Verhältnisse des Lebens am besten kennen und wird dadurch zugleich am natürlichsten und sichersten für seine künftige bürgerliche Stellung vorbereitet.

2. Indem er mit Vollsinnigen aufwächst und gebildet wird, ist ihm das Verständniß und die Anwendung ihrer Sprache ein täglich gefühltes Bedürfniß, das ihn immerwährend zum Fleiß anspornt.

3. Gedeiht auch diese Sprachbildung aus leicht einzusehenden Gründen besser im Umgange mit Vollsinnigen, welche diese Sprache immerwährend anwenden, als im Umgange mit Taubstummen, welche gern die Anwendung der Laut- und Schriftsprache umgehen, zur Geberdensprache ihre Zuflucht nehmen und selbst im Anwendungsfalle auf einen verhältnißmäßig doch sehr kleinen Sprachkreis beschränkt sind.

4. Indem er mit seinen künftigen Mitbürgern aufgewachsen ist, mit ihnen von Jugend auf verkehrte, wird ihm auch in späteren Jahren selbst bei einer mangelhaften Sprachbildung der sichere Verkehr mit denselben nicht schwer werden; man ist an seine Ausdrucksweise gewöhnt, versteht ihn deßhalb leicht und ihn selbst stören die häufigen Sprachfehler seiner Umgebung weit weniger, als es unter andern Umständen der Fall ist. Seine ganze Bildung wird also im Allgemeinen einen größern praktischen Werth haben, als die Institutsbildung.

5. Die Taubstummen kommen durch den Schulbesuch in verschiedene Berührungen mit andern Schulkindern, wodurch der Lehrer Gelegenheit hat, seine vollsinnigen und taubstummen Schüler über ihr pflichtmäßiges Betragen gegen einander zu belehren und besonders die Letzteren gegen Geringschätzung, Spott und andere Ausbrüche des kindlichen Leicht-

sinns und rohen Muthwillens nicht nur in der Gegenwart, sondern auch für die Zukunft zu sichern.

6. Seine Berufsbildung kann ebenfalls mehr gefördert werden, als wenn er in einem Institute erzogen wird.

Zur Vergleichung mit den hier ausgesprochenen Ansichten über den Unterricht taubstummer Kinder in der Volksschule sind noch folgende Schriften außer der öfter genannten von Graser zu erwähnen:

1. Allgemeine Taubstummen- und Blindenbildung, besonders in Familien und Volksschulen. Von **Daniel**, Pfarrer zu Zuffenhausen bei Stuttgart. Stuttgart, Metzler'sche Buchhandlung, 1825.

Daniel macht ziemlich dieselben Anforderungen an den Lehrer wie Graser und giebt ihnen für den kombinirten Unterricht einen Sprachgang, den aber jeder einsichtsvolle Lehrer wegen der zu unnatürlichen Anordnung — nämlich nach den Redetheilen — schon aus Rücksicht auf seine hörenden Kinder unangewendet lassen wird.

2. Ueber die Behandlung, welche blinden und taubstummen Kindern bis zu ihrem achten Lebensjahre im Kreise ihrer Familie und an ihren Wohnorten überhaupt zu Theil werden sollte. Von **Jäger**, Pfarrer. Zweite Auflage. Stuttgart, Beck und Fränkel, 1831.

Jäger bekämpft in diesem Schriftchen die Graser'schen Ansichten. Er hält den Volksschullehrer für ungeeignet, dem Taubstummen mehr als mechanische Fertigkeit im Schreiben und Zeichnen beizubringen. Es muß dies um so mehr befremden, da er den Eltern zu dem Unterrichte im Sprechen eine Anweisung giebt.

3. Faßliche Anleitung, die Taubstummheit in den ersten Lebensjahren zu erkennen und möglichst zu verhüten, so wie auch die taubstummen Kinder in dem elterlichen Hause zweckmäßig zu erziehen. Von Dr. **Eduard Schmalz**, Gehör- und Sprach-Arzte 2c. zu Dresden. Dresden und Leipzig, in der Arnold'schen Buchhandlung, 1840.

Ist größtentheils aus der vorigen entlehnt und deßhalb mit derselben sehr übereinstimmend.

Schließlich verdient noch eine kleine Schrift der Erwähnung und Empfehlung, welche als ein erfreuliches Zeichen der unermüdlichen Fürsorge, das traurige Loos der Taubstummen auf alle mögliche Weise zu erleichtern, anzusehen ist.

„Mitgabe für Taubstumme, zur Belehrung für alle Diejenigen, mit welchen sie nach ihrer Schulzeit in Verkehr treten. Stuttgart, Wagner. (24 Seiten. 4 Sgr.)

Mit Umsicht und Wärme, die den erfahrenen Lehrer und väterlichen Freund der armen Taubstummen verräth, giebt der Verfasser (der Stadtpfarrer **Wagner** zu Gmünd) nach einigen einleitenden Worten in vier Abschnitten Fingerzeige,

„1) Wie man mit den Taubstummen verkehren kann. 2) Welche Gewerbe sich für den Taubstummen eignen und wie man ihn darin unterrichten soll. 3) Wie man den Taubstummen mit Rücksicht auf sein Gebrechen zu behandeln hat. 4) Wie man für Leib und Seele des Taubstummen in gesunden und kranken Tagen sorgen soll.“

XIX.

Ueber Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt.

1. „Zeitaufsätze sollen in ihrer Konstruktion und in ihrem Inhalt die Zeit abspiegeln, in der sie entstanden." Denn der Mensch lebt nur in der Zeit (eine Spanne); er soll daher auf die Menschen seiner Zeit, d. h. zeitgemäß, den höheren Anforderungen der Gegenwart entsprechend, wirken. „Wer den Besten seiner Zeit genug gethan, der hat gelebt für alle Zeiten."
2. „Und Petrus — — — sprach: Herr, schone dein selbst! — — — Aber er wandte sich um und sprach zu Petro: — — — du bist mir ärgerlich; denn du meinest nicht, was göttlich, sondern was menschlich ist. — Will mir Jemand nachfolgen, der verleugne sich selbst." Matth. 16, 21 — 24.
3. „Der rechte Mann kann bangen, aber nie verzweifeln am Höchsten, am Vaterlande."

Wie einem jungen Vogel, so braucht man auch einem Kinde nicht zu sagen, daß es seine Heimath lieben solle. Ein doppelter Unsinn läge in dieser Forderung. Einmal der, daß es nichts fruchtet, wenn die Liebe befohlen wird, weßhalb auch Moses nicht sagt: liebe, sondern: ehre Vater und Mutter; dann der, daß es ganz überflüssig ist. Der Vogel liebt instinktmäßig das Nest, in welchem er ausgebrütet worden, und das Kind eben so Wiege, Wohnstube und Haus, in welchem es das Licht der Welt erblickt und die Namen Vater und Mutter mit ihrem unendlichen Inhalt zuerst gehört und gelernt hat. Diese Liebe zur Heimath ist demnach eine ganz natürliche, instinktmäßige; sie ist zugleich der Anfang der Vaterlandsliebe und dient ihr zur Voraussetzung oder Basis.

Das Kind bleibt nicht Säugling; sein Horizont wächst. Mit dem Gesichtskreise erweitert sich allmählig auch die Liebe und Anhänglichkeit an die Heimath im engsten Sinne des Wortes; sie dehnt sich aus zum Begriff des ganzen Wohnortes und umfaßt die Bewohner desselben als

Genossen der Heimath. Damit ist ein doppelter Gegensatz gesetzt, und wir werden sehen, daß ein solcher überall bei der Vaterlandsliebe vorkommt. Einmal der Gegensatz gegen den engeren Kreis, die Familie, und der gegen den weiteren Kreis, die Welt, d. h. die Dörfer und Landschaften, welche um die Heimath herum liegen. Jeder natürliche Gegensatz bedarf einer Vermittelung oder Versöhnung, nicht einer Vernichtung, weil ein Unterschied bleibt. Wodurch der vorliegende Gegensatz vermittelt oder aufgelöset wird, werden wir im Fortschritte der Betrachtung erkennen.

Das Kind gehört zunächst und ganz der Mutter an; in dem Sinne, als sie es das Ihrige nennt, kann kein anderer Mensch, nicht einmal der Vater, es das Seinige nennen. Darum ist auch des Kindes Neigung ganz der Mutter zugewandt; es ist in und an ihr, lebt von und in ihr, ist in seinem Gefühle gar nicht von ihr getrennt. *) Allmählig umfaßt es auch den Vater und die Geschwister mit seinem Gemüth, gehört ihnen an, weiß sie in Gefühlen als die Seinigen, weiß sich als das Ihrige, und lernt es durch die Bekanntschaft mit den Kindern anderer Familien deutlich, was seine Familie ist. Die Stärke des Gefühls, mit der es ihr angehört, kommt in unendlichen Abstufungen vor. Aber diese (nicht die geschlechtliche) Liebe hat das Eigene, daß sie sich nicht abschließt; neben der Liebe zu den Angehörigen kann die Liebe zu Anderen sehr wohl bestehen. Und sie soll es.

Aber hier erkennen wir schon die unendliche Schwierigkeit des Erziehens und Bildens. Das Kind soll Mutter, Vater und Geschwister unbedingt, unbeschränkt, absolut (jede wahre Liebe ist absolut) lieben, und es soll die Glieder anderer Familien, ja, die ganze Gemeinschaft, das Dorf, die Stadt auch lieben, was nur so lange nicht schwer ist und

*) Dieses natürliche, „göttlich gegebene" Verhältniß zwischen Mutter und Kind macht bekanntlich Pestalozzi zum Ausgangspunkt aller Erziehung und Bildung. Nichts ist lehrreicher, wahrer und tiefer, als diese Grundansicht des großen Pädagogen. Man findet sie theoretisch dargestellt in: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", praktisch veranschaulicht in: „Lienhard und Gertrud"; außerdem in allen seinen Werken. Die Art, wie er dieses Verhältniß benutzt, spiegelt auf's Deutlichste seine (die Pestalozzi'sche) Erziehungs- und Bildungsmethode, die „Idee der Elementarbildung", welche, was die Erziehung der Kinder in den Jahren vor der Schulfähigkeit betrifft, in dem letzten Jahrzehend vorzüglich durch Friedrich Fröbel praktisch fort- und ausgebildet worden ist. Durch seine Lehrkurse in Dresden und Hamburg, besonders aber durch sein „Institut für Kindergärtnerinnen" in Liebenstein, bildet er erwachsene Frauenzimmer für die Erziehung kleiner Kinder aus, und wenn seine Ideen in Städten realisirt werden, so wird es daselbst für das weibliche Geschlecht in der Zeit nach den Schuljahren nicht mehr an der Gelegenheit fehlen, sich für den eigentlichen Beruf der Mutter auszubilden. Der praktische Weg, welchen Friedrich Fröbel eingeschlagen hat, ist viel sicherer, als der durch Bücher, er ist der allein sichere. Daß in den „Kindergärten" auch sogenannte Kindermädchen gebildet werden können, versteht sich von selbst. Die Thätigkeit des genannten großen Kinderfreundes und Kinderkenners ist der allgemeinsten Aufmerksamkeit würdig.

keine Kollisionen herbeiführt, so lange beide Richtungen nicht verschiedene oder entgegengesetzte Anforderungen machen. Diese und ähnliche Schwierigkeiten werden nur dadurch gelöset, daß das Kind, versteht sich, nicht durch Worte und Ermahnungen, sondern durch die lebendige Gesinnung und praktische That der Eltern lernt, seines Gleichen, d. h. den Menschen als Menschen lieben, welche Liebe ihre tiefere Wurzel in der Liebe zu Gott hat, welcher aller Menschen Schöpfer und Vater ohne irgend eine Ausnahme und in gleicher Weise ist. Ohne diese Liebe hat keine andere, ohne sie hat das Leben keines Menschen irgend einen Werth. Ohne allgemeine Menschenliebe, d. h. ohne die Liebe des Menschen zum Menschen als solchem, ist jede einzelne Liebe zu Eltern, Geschwistern, Frau und Kind eine egoistische. Diese zu überwinden, oder vielmehr gar nicht aufkommen zu lassen, ist darum des Erziehers, der zur Vaterlandsliebe erziehen will, erste Aufgabe, ohne dadurch die Liebe zur Familie und zu engeren Kreisen schwächen zu wollen. Die allgemeine Menschenliebe ist (nicht der Entstehung im Kinde, aber der rechten Stellung im durchgebildeten Menschen nach) nicht das letzte, äußerste Glied der Kette, sondern das erste. Ohne sie gedeiht nimmermehr eine wahre Vaterlandsliebe, sondern dieselbe wird dann ein potenzirter Egoismus, führt zur Abschließung, wo nicht zum Haß gegen andere Nationen. Da man nun alles Höhere und Tiefere, kurz alles Wesenhafte, nur in der Unmittelbarkeit, nicht durch Reflexionen, Redensarten, Predigten ꝛc. lernt: so kommt es darauf an, daß das Kind in einer Umgebung lebe, in welcher es die Liebe zu den Menschen einathmet. Wenn dagegen, ihm zuerst unbewußt, in seiner Umgebung die besondere (ausschließende) Zuneigung zu Einigen und die damit verbundene Abneigung gegen Andere, z. B. die besondere Zuneigung zu den Gliedern eines bestimmten Standes (etwa zum Adel), einer bestimmten Konfession oder gar einer politischen Partei und dergleichen herrscht, da ist die wahre Menschen- und die verklärte Vaterlandsliebe in der Wurzel vernichtet. *) Ein Prinz, der in

---

*) „Dieß scheint mir allein Erziehung: alle Kinder gleichen Alters, gleicher Fähigkeit frühe daran zu gewöhnen, daß sie auch gleiche menschliche Rechte haben, sie mögen Juden oder Christen sein."

Bettine in der „Günderode, 2. B. S. 87.

Nur reicht die Erklärung der gleichen Berechtigung nicht hin. Dieselbe muß realisirt werden durch die Vereinigung der Kinder in edler, bildender Gemeinschaft: a) in dem „Kindergarten"; b) in der gemeinsamen (nicht-konfessionellen) Schule.

In der Schule (der Spiel- wie der Lernschule) sollen die Kinder zur Gemeinschaft in der Gemeinschaft erzogen werden.

Die landübliche Praxis ist dagegen die: man separirt die Kinder nach der Konfession der Eltern und predigt dann über den Segen der Gemeinschaft und der allgemeinen Menschenliebe. Das einzig Richtige ist natürlich dies: man thue das Richtige! Dann braucht man nicht darüber zu reden. „Wollte Gott, wir übten Alle die Tugend, und es spräche ferner kein Mensch mehr davon." Aber so machen es Alle, die nichts leisten: sie reden darüber, erheben die Arme und predigen davon. So sehen und hören wir oft Kinder trotz ihrer

Betreff der Menschenwürde seines Gleichen für etwas Absonderliches hält; ein Adeliger, welcher seinem Stande eine höhere sittliche Dignität beilegt; ein Bürgerlicher, welcher Nicht-Bürger für Pack und Gesindel erklärt; ein Christenkind, das auf Judenkinder mit Verachtung hinabsieht; ein Protestant, der wegen des Mangels protestantisch-gefärbter Gesinnung den Katholiken zurücksetzt; kurz Jeder, welcher einem Separatismus in dem Grade huldigt, daß er den Bekennern desselben als solchen einen höheren inneren Werth zuschreibt, ist für die wahre Menschen- und Vaterlandsliebe verdorben. (Allen diesen und anderen beschränkten, auch den beschränkten nationalen Richtungen im Leben entgegenzuarbeiten, ist eine der Aufgaben der Maurerei [Maçonnerie]).

Menschen- und Vaterlandsliebe müssen zusammen sein; jene muß diese verklären, sonst wird sie Beschränktheit.

Die Vaterlandsliebe steht zwischen der Liebe zur engeren Heimath und zu der Menschheit. Jene ist eine instinktmäßige, sie entsteht von selbst; diese entsteht nicht so von selbst, sie ist eine Frucht wahrer Bildung. Man liebt die Heimath, nicht weil sie der beste Ort der Welt ist, sondern weil sie die Heimath ist. Auch wenn man die Vorzüge fremder Gegenden anerkennt, hört man dennoch nicht auf, die schlechtere Heimath zu lieben. In einer Wüste geboren und erzogen und nachher in eine paradiesische Gegend versetzt, spürt man dennoch eine Sehnsucht nach der Heimath. Sie ist dem Menschen eingeboren oder eingelebt, und mit Recht spricht man daher, wie bei allem Ursprünglichen, Uranfänglichen, Wurzelhaften, wie bei Allem, was die Natur geschaffen, von einer heiligen Heimathsliebe. *) Mit der Reife verklärt **) und erweitert

---

schreckhaften Unwissenheit in die Christengemeine unter Thränen und mit Segenswünschen aufnehmen, statt sie gründlich zu unterrichten. Was die Menschen versäumt haben, soll dann der liebe Gott nachholen. — Wer etwas Tüchtiges leistet, kann schweigen.

*) 1. „Hier, wo der Knabe fröhlich aufgeblüht,
Wo tausend Freudenspuren mich umgeben,
Wo alle Quellen mir und Bäume leben."
Schiller.

2. „Und noch im Paradiese fühl' ich mich aus ihr verbannt."
Wieland.

3. „Wer sagt uns, welche Macht uns an dem Ort entzückt,
Wo wir das Licht der Welt zum ersten Mal erblickt?
Die Luft muß süßer sein, die Sonne heit'rer scheinen;
Es lacht ein heller Grün aus den bekannten Hainen."
Von Cronigk, im Chodrus, Th. I. S. 185.

4. Die nach Kopenhagen verpflanzte Eskimofamilie konnte ihre Sehnsucht nach der nordischen, eisigen Heimath, trotz dem, daß für alle ihre Bedürfnisse gesorgt war, nicht überwinden und — zog jubelnd wieder heim in ihre Hütte. „Wer seinen Heerd liebt, der liebt auch das Haus, worin derselbe errichtet ist, und den Boden, worauf das Haus steht, und die Mauer, die es schützt, und die sittliche Kraft des Staates, die es sichert und ihm erhält."

**) „Je weniger der Mensch die Schale der Natürlichkeit durchbrochen hat, mit desto zäheren Wurzeln haftet er an der Scholle, die ihn hervorgebracht hat."
Schulrede über die Vaterlandsliebe von Fr. R. Potsdam 1842, S. 7.

für sich zur Vaterlandsliebe, d. h. zur Liebe alles dessen, was den Genossen derselben Sprache angehört.

„So weit die deutsche Zunge klingt,
Und Gott im Himmel Lieder singt —
Das soll es sein."

Dieselbe Sprache ist der sicherste Ausdruck derselben wesenhaften Eigenthümlichkeit, Persönlichkeit, Originalität, kurz der Nationalität. Menschen derselben Muttersprache erkennen sich, wo sie sich auch auf der ganzen weiten Erde begegnen mögen, als Landsleute. In der Muttersprache liegt das Vaterland, die Heimath, die erlebte Jugendgeschichte, der ganze Inhalt heiliger *) Erinnerungen und Gefühle.

Definiret Ihr, wenn Ihr wollt, die Vaterlandsliebe, ich definire sie nicht. **) Ich bin zufrieden, wenn ich Saiten anschlage. Ich hoffe, es klingt in Euch an und nach. Liebe definiren, durch genus und spezifische Differenz, es ist, wenn man meint, dadurch die Sache zu bekommen, der größten Verirrungen eine. In Begriffe kann man ihre Substanz nicht einkerkern. Wem man die Heiligthümer des Daseins definiren oder gebieten muß, der hat sie nicht und bekommt sie auch nicht. Ich sage daher ganz einfach: die stete Bereitwilligkeit und Neigung, das Glück, die Ehre, die Freiheit seines Landes aus innerer unwiderstehlicher Neigung zu fördern und, wenn es sein muß, zu jedem Opfer für dasselbe bereit zu sein, ist ein sicheres Kennzeichen des Vorhandenseins der Vaterlandsliebe, ist praktische, wahre Vaterlandsliebe.

Wer nur seine Familie liebt, liebt nur sich, wenn auch ein erweitertes Ich. Egoismus! Mit ihm kann keine Liebe zu einem größeren Ganzen bestehen.

Wer nur seine Heimath, sein Dorf, seine Stadt liebt, ist ein Pfahl- oder Spießbürger. In ihm ist das Spießbürgerthum, auch Philisterthum genannt.

Wer nur seine Provinz liebt, und die Bewohner anderer deutscher

*) Heilig ist, nach Schiller, ein Gegenstand, der durch die Größe einer Idee jede Größe der Erfahrung vernichtet. Darnach nennt er ein Kind einen heiligen Gegenstand, und das Sittengesetz ist ihm vorzugsweise das Heilige.

**) „On parle souvent de la nécessité, de donner à l'éducation primaire un caractére national: or, la nationalité d'un peuple consiste principalement dans une harmonieuse unité de pensées et d'affections, qui, sans asservir ni entraver l'activité individuelle, la dirige sur les intérêts de la patrie, et donne au caractère des citoyens une empreinte particulière, que l'on ne saurait définir, mais qui est bien connue des hommes libres, qui ont une patrie, et mieux encore peut-être des infortunés, qui n'ont plus de patrie. — Les progrès d'un peuple ont deux points de départ: l'un se trouve dans les écoles, parcequ'elles renferment la génération progressive; l'autre appartient au gouvernement, parcequ'il a la mission d'encourager tous les mouvements qui se concilient avec la liberté, les lois et la moralité publique." De l'état de l'instruction primaire et populaire en Belgique etc. Deux tomes. Bruxelles, 1838; t. I. p. 115.

Provinzen als Ausländer behandelt, leidet an der Landsmannschaftssucht, an dem Landsmannschaftsdünkel, an engherzigem Provinzialismus.

Dieser dritte steht über dem zweiten, wie der zweite über dem erste. Ueber allen dreien steht der Vaterlandliebende, der Patriot. Patriotismus ist praktische Vaterlandsliebe. Was im Menschen nicht praktisch wird, sich im Leben nicht bethätigt, ist nicht wahrhaft in ihm vorhanden, ist Schein.

Wer sein Vaterland, die Eigenthümlichkeiten desselben an Land und Leuten so liebt, daß er dadurch unfähig wird, anderen Ländern und Nationen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen und sie in ihrem Werth anzuerkennen, trägt einen beschränkten Vaterlandssinn in sich. Es ist Bornirtheit.

Wer in Gefühlen, Wünschen und Hoffnungen nicht vorzugsweise einem Lande, einer Nation angehört, ist ein Weltbürger im schlechten Sinne des Wortes, ein Kosmopolit, ein Allerweltsmensch. Solche leisten in der Regel am wenigsten, oder nichts. Einer solchen verflüchtigenden Richtung ist die beschränkteste Einseitigkeit eines Mannes, dessen Gesichtskreis nicht über seine Feldmark hinausreicht, vorzuziehen. Auch kann es nicht geleugnet werden, daß wir dem Provinzialsinne sehr viel verdanken. Es ist ganz natürlich. Deutschland zerfällt in einzelne durch Mancherlei von einander geschiedene Staaten und Provinzen, und die meisten Menschen, welche etwas leisten wollen, müssen „die größte Kraft im kleinsten Punkte" sammeln. Auch dient der, welcher sich um einen kleinen Lebenskreis verdient macht, damit dem Ganzen. Nach Belieben dem deutschen Fürsten dienen, der am meisten bietet, ist Landstreicherei.

Welches ist aber das richtige Verhältniß jener wenigstens der Ausdehnung nach verschiedenen Richtungen zu einander? Die Antwort liegt in Fenelon's großsinniger Aeußerung: J'aime mieux ma famille que moi, ma patrie que ma famille, et l'univers que ma patrie; womit man zu vergleichen hat den Ausspruch von Bernardin de St. Pierre: Qui ne s'ordonne pas à sa patrie, sa patrie au genre humain et le genre humain à Dieu, n'a pas plus connu les lois de la politique que celui, qui, se faisant une physique pour lui seul et séparant ses relations personelles d'avec les élémens, la terre et le soleil, n'aurait connu les lois de la nature. Und daran ist zu reihen der Ausspruch von Jeremias Bentham: „Fluchen würde ich dem Patriotismus, müßte ich, um mein Vaterland zu lieben, ein Feind der Menschheit sein."

Zu dieser Höhe kann sich nicht Jedermann erheben. Es ist auch kaum nöthig. Nur die in Egoismus hinein nöthigende Beschränktheit in Richtungen und Begriffen muß man bekämpfen. Selbst große Geister sind ihnen verfallen. Es ist kein Wunder. Es gilt hier, das rechte Maaß zwischen Expansion und Kontraktion zu finden. Ueberwiegt diese,

so entsteht Beschränktheit; überwiegt jene, so entsteht das schlimmere Extrem, die Verflüchtigung.

Göthe, der große Göthe, der doch an der Verwirklichung einer Weltliteratur arbeitete, that einmal, wie Eckermann berichtet, den Ausspruch: „Das Vaterland eines Regimentschefs ist sein Regiment." Das ist beschränkter Beamtensinn. „Was geht das Dich an?" ist sein Refrain bei Allem, was nicht unmittelbar zum Amte gehört. Aber ein Beamter ist kein Bedienter, und Beamtensinn mehr als Bedientensinn. Freilich ist ein Regimentschef, der sein Regiment vernachlässigt, kein Patriot. Aber ein Regimentschef ist auch nicht bloß Regimentschef, weil er ein Mensch ist und früher Mensch war als Regimentschef. Letzteres zu sein, kann er aufhören, Mensch zu sein, nie.

In Kriegszeiten entwickelt sich der Nationalhaß. *) Meidinger läßt die Schulknaben übersetzen: Les Français haïssent les Anglais, et les Anglais haïssent les Français. Unter uns herrschte vor und nach 1813 der Franzosenhaß. Er ist seitdem größtentheils verschwunden. Es war der Turner-Patriotismus. Für Franzosen ist es in Frankreich am besten, für Deutsche in Deutschland. **) Dieß gilt im Allgemeinen. Für einzelne Deutsche, die darum nicht aufhören, Deutsche und Patrioten zu sein, kann es in Frankreich besser sein als in Deutschland, und umgekehrt. Denn die Individualitäten sind unendlich verschieden. Die Scholle ist das Vaterland nicht, der Mensch ist nicht, wie das in einen engen Kreis gebannte Thier, glebae adscriptus, an der Scholle klebt der Nationalsinn nicht. Ja, nicht immer ist der ursprüngliche Boden für die freie Entwickelung eines Volkes der dienlichste Ort. Manche fanden erst ihre Bestimmung durch Uebersiedelung in ein fremdes Land. Der Nationalhaß ist aber immer, ohne außerordentliche, vorübergehende Erscheinungen, entehrend, schändlich. Und doch rechnen sich Manche ihn zur Ehre an und halten ihn für ein Ingredienz des Patriotismus.

In dem gespalteten Deutschland kommt auch noch der abschließende Provinzialsinn vor, des Norddeutschen gegen den Süddeutschen, des Baiern gegen den Würtemberger, des Nicht-Preußen gegen den Preußen und umgekehrt. Deren Refrain ist:

---

*) „Ueberhaupt," fuhr Göthe fort, „ist es mit dem Nationalhaß ein eigen Ding. Auf den untersten Stufen der Kultur werden Sie ihn immer am stärksten und heftigsten finden. Es giebt aber eine Stufe, wo er ganz verschwindet und wo man gewissermaßen über den Nationen steht und man ein Glück oder Wehe des Nachbarvolkes so empfindet, als wäre es dem eigenen begegnet. Diese Kulturstufe war meiner Natur gemäß, und ich hatte mich darin lange befestigt, ehe ich mein sechzigstes Jahr erreicht hatte."

Gespräche mit Göthe, III. Seite 316.

**) Die Deutschen nennen ihr Vaterland das gute, die Franzosen das schöne, die Russen das heilige, die Engländer das alte (Alt-England — rule Brittania!).

„Ich bin ein Preuße, will ein Preuße sein." *)

Und von anderen Nationen singt in demselben Liede, das übrigen an schönen Stellen reich ist, die Bornirtheit oder vielmehr Abgeschmackheit auf ihrem Gipfel:

„Ihr Glück ist Trug und ihre Freiheit Schein." **)

---

*) „Bayern, Preußen, Baden, Hessen sind Heimathländer, Deutschland ist Vaterland." —

„Es ist die Scheidewand, welche auf dem historischen Grunde vergangener politischer Gestalten aufgeführt war, niedergebrochen; überwunden der Gegensatz des preußischen und deutschen Namens, so daß fortan nur die frevelhafteste Verblendung unfähig sein könnte, das Wesen des ersteren in dem des letzteren zu begreifen." Schulrede von F. R., Seite 5. Potsdam.

**) Der erste der obigen Sätze aus dem Preußenliede von B. Thiersch hat freilich mehr zu bedeuten, als wenn ein Hechinger (auch ein Hohenzollern) singt: „Ich bin ein Hechinger, will ein Hechinger sein." Denn daß die einzelnen Provinzen und Staaten Deutschlands einander nicht gleich sind, liegt auf flacher Hand. Wenn aber dennoch Jeder am liebsten bei sich daheim sein sollte, so ist über der Heimathsliebe doch nie die allgemeine zum großen Vaterland zu übersehen. Besonders ziemt es sich nicht, bei öffentlichen Festen die Richtung auf das Einzelne, Separate vorherrschen zu lassen; denn sie gerade haben den Zweck, den Sinn für das Allgemeine zu wecken. Was aber den zweiten der obigen Sätze betrifft, so ist darüber kein Wort zu verlieren. Und wer sich auch vielleicht nicht zu Friedrichs des Großen großem, königlichem Grundsatze: „Bei mir kann Jeder nach seiner Façon selig werden", bekennen sollte, wird doch nicht anstehen, zuzugeben, daß jedes Volk auf seine Façon glücklich werden dürfe. Ganz in der Ordnung aber finden wir es, wenn der nach Fr. Thiersch's berüchtigtem Plane erzogene lateinische Schulknabe Baiern's singt:

„Ich bin ein Bayer,
Will ein Bayer sein."

Denn ein Solcher lernt nur die bayerische Geschichte, der, nicht nur nach dem Schulplane von 1829, sondern auch nach der Vertheidigung desselben durch Fr. Thiersch (siehe dessen Werk über gelehrte Schulen, 3. Band, Seite 538) die deutsche Geschichte untergeordnet wird. Ueber diesen tiefen Standpunkt, den engherzig patriotischen, sind auch unsere Fürsten hinaus. Der Erzherzog Johann von Oesterreich — diesem am meisten von dem übrigen Deutschland (durch Mauthen, Geistesrichtung und Stabilität) abgeschlossenen Staate — sprach 1842 bei einer feierlichen Gelegenheit am Rhein: „Kein Oesterreich, kein Preußen, sondern ein einiges, großes und starkes Deutschland, fest wie seine Berge." Wohlan, bethätiget es durch Oeffnung der Gränzsperren, durch die Befreiung des Buchhandels und der Presse von allen Schranken, durch gemeinschaftliches Streben nach allseitiger, materieller wie geistiger, Kultur! Die materielle Freiheit ist die erste Stufe der Freiheit, aber auch nur die erste. Eine Nation, ein Mensch, dem die zur Existenz und Subsistenz nöthigen (Geld-) Mittel fehlen, wer nur so viel hat, daß er nicht stirbt, ist abhängig im alleräußersten Grade, idealiter zwar nicht in seinem Denken, realiter aber desto mehr. In diesem Satze liegt die Berechtigung des Strebens der Eltern um die Sicherung der äußeren Existenz ihrer Kinder, liegt die Apologie der Sehnsucht Aller nach den zu einem menschenwürdigen Dasein unentbehrlichen Geldmitteln, die nur der Phantast verachtet. Was in aller Welt läßt sich denn machen — ohne Mittel? Es giebt höhere Dinge als Geld und Gut, gewiß; aber einem Solchen, der nach den höheren Dingen strebt, muß man auch sagen: die Erstrebung der höheren Dinge ist zum Theil abhängig von dem Besitz der niederen, irdischen Dinge; ohne sie wirst du ja kaum für einen halben Menschen gehalten. Die Erlangung mancher der wichtigsten Rechte als Bürger ist abhängig von einem gewissen Quantum an Besitz

Das Geringste ist doch, daß, wie jeder Mensch „auf seine Façon g", so jede Nation auf ihre Art glücklich sein dürfe.

Zum Vaterland gehört der Boden, das Land, und die Menschen t ihrer Sprache und Geschichte, ihren Einrichtungen in Familie, Ge- indeverfassung und Staat, ihren Sitten und Gebräuchen, ihrer Reli- n und ihrem Kultus. Derjenige Mensch, dessen Muttersprache die :tsche ist, fühlt darum Deutschland als sein Vaterland; nicht Preu- ı, nicht Würtemberg, nicht Hessen, sondern Deutschland. Zuerst und berst in Gefühlen, Neigungen, Gedanken, Bewußtsein rc. sind wir utsche, nicht Preußen oder Oesterreicher u. s. w.; Preußen oder Oester- h kann darum in Deutschland, nicht aber kann Deutschland in Preu- ı oder Oesterreich aufgehen.

Die Menschen sind mehr werth als der Boden. In Amerika können hrhafte Deutsche wohnen, und wer seine Scholle verläßt, hört darum ht auf, ein Deutscher zu sein. „Bleibe im Lande, und nähre dich lich!" ist darum ein philisterhafter Spruch. Es kann einem Menschen Vaterlande viel zu enge werden. Es giebt religiöse, politische, soziale, nomische Engen. Wen der Religionsdruck zur Auswanderung veran- t, wem der Glaube heiliger ist, als „die süße Gewohnheit des Da- ıs und Wirkens"; wer auf fremdem Boden die größere Freiheit sucht d findet; wem spießbürgerliche Verhältnisse die Heimath verleiden; wer und die Seinigen daheim nicht ausreichend zu ernähren im Stande alle diese und andere werden wir doch nicht mit jenem Spruche zu- khalten oder tadeln wollen! Wir müßten denn von freier menschlicher twickelung nichts wissen, oder von der Mannigfaltigkeit der menschlichen turen, ihren Bedürfnissen und Strebungen keine Ahnung haben. *)

Es ist ein Glück, daß es Menschen und Völkerschaften giebt, die n Auswandern geneigt sind. Wie hätte ohne diesen Trieb die Erde völkert werden können? Die Zerstörung des Thurmbaues zu Babel

---

u. s. w. Grund genug, warum nicht bloß die Volkslenker, sondern alle Einzelnen nach äußeren Mitteln streben. Arm sein, heißt abhängig sein. Reich oder wohlhabend sein, heißt die Mittel besitzen zur äußeren Unabhängigkeit, der ersten Stufe der Freiheit. Es gilt vom Einzelmenschen, wie von Volksindividuen. Auch darum wünschen wir dem Vaterlande reiche Erndten, blühenden Handel, schwunghafte Industrie, und dem Einzelnen reichliches Auskommen als Lohn rechtlicher Arbeit. Auch darum, weil jede Art von freier Bewegung die Freiheit überhaupt fördert. „Die Industrie ist nicht der Sieg der Materie über den Geist, sondern der Sieg des Geistes über die Materie."

*) „Vor dem Menschenfreunde liegen die Reiche und Staaten auf der bunten Karte der Welt gleichberechtigt hingemalt; einer Farbe kann unser Herz gehören; aber darum ist diese eine noch nicht der Regenbogen, darum werden die rothen, grünen und gelben Felder noch nicht grau, noch nicht farblos. Erst der Mensch und dann der Bürger, und durch den Bürger für den Menschen wirken: das ist die Philosophie und Politik unserer Zeit in einem Satze, in einem Bunde."

Gutzkow's Briefe aus Paris, 1842, Brockhaus; II. Seite 230.

wurde ein Segen für die Geschlechter der Menschen. — Nicht gera
aus den schlechtesten Theilen unseres Vaterlandes ziehen die Bewohn
vorzugsweise weg; es giebt also noch andere Beweggründe dazu, als d
Mangel, die Uebervölkerung. Die Sueven (von schweifen?) ziehe
gern. Glück auf die Reise und in der neuen Heimath! Deutschlan
vermehrt sich. Was wir in Blut, Sitten, Religion und Charakter Gute
haben, nehmen die guten Leute mit. *) Nicht mit Vorwürfen und An
klagen sind sie zu belasten **); eher nehmen sie unser Mitleid in An
spruch. Denn:

— „Und zogen aus, wehklagend, Männer und Weiber."
Schiller.

Also weg mit der Bornirtheit in Ansichten und Urtheilen! Di
Erde ist Gottes. —

Für die Mehrzahl aber und in der Regel gilt der Spruch:

„An's Vaterland, an's theure, schließ' Dich an,
Das halte fest mit Deinem ganzen Herzen!
Hier sind die starken Wurzeln Deiner Kraft." ***) —
„O, mächtig ist der Trieb des Vaterlands!
Die fremde falsche Welt ist nicht für Dich;
Dort an dem stolzen Kaiserhof bleibst Du
Dir ewig fremd mit Deinem treuen Herzen!"

Mit diesen Worten Schiller's leiten wir die Bemerkungen ein
durch die wir zur Entwickelung der Vaterlandsliebe in den Herzen der
Unserigen ermuntern wollen. Denn diese Worte enthalten den Kern.

*) Die Anhänglichkeit an der Natur und Wesenheit des Deutschen muß die Anhänglichkeit an dem Boden überbieten.

Zu jener gehört auch das Festhalten der Sprache, mit deren Verlust auch viel Anderes verloren geht. Leider bleibt in dieser Beziehung der Deutsche auf ausländischem Boden hinter allen Nationen der Welt zurück.

Dieses ist eine Thatsache.

Leider läßt sie sich durch das Klagen über sie nicht beseitigen. Es muß erst im Vaterlande selbst Vieles anders werden, ehe sie verschwindet.

**) Auch darum nicht, weil Viele von ihnen einem dem Menschen vom Schöpfer eingepflanzten Triebe folgen. Wie die Bedürfnisse, Strebungen, Triebe des Menschen in seinen verschiedenen Altersstufen immer andere und andere sind, so bei einem ganzen Volke oder einzelnen Theilen desselben auf den verschiedenen Stufen seiner Entwickelungsbahn. In einer Zeitperiode ist es vorzugsweise daran, den religiösen Kultus zu verbessern, in einer anderen arbeitet es an einer politischen, oder industriellen, sozialen Aufgabe; zu anderer Zeit ist es vorzugsweise von der Begierde, sich des Bodens zu bemächtigen und ihn zu bearbeiten, ergriffen. In diesen verschiedenen Entwickelungsepochen legt das Volk immer auf Anderes den Hauptwerth, in dem letzten Falle auf die Scholle. Was Wunder, daß die vorzugsweise von diesem Triebe Ergriffenen dahin wandern, wo sie ihn befriedigen zu können hoffen und — folglich die Stammgenossen verlassen! — Alle freie, naturwüchsige, beglückende Thätigkeit stammt aus Trieben und Bedürfnissen der Menschennatur.

***) „Der wissenschaftliche Ernst muß es einmal wieder entschiedener aussprechen, daß Vaterlandsliebe und Menschheitsbegeisterung sich deckende Begriffe sind, daß die eine nicht wahrhaft haben kann, wer jene nicht besitzt."

Maßmann's Armin, Fürst der Cherusker ꝛc. Lemgo 1839, Seite IX.

1) Trage die Geschicke deines Vaterlandes in warmem Herzen!

„Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt.“

Was der Erzieher im Gefühl hat, das hat er ganz, das ist sein, das ist er selbst; das wird auch sein Zögling. Wer unter wahrhaft deutschen Männern aufwächst, wird gewiß auch ein deutschgesinnter Mann. Worte und erdachte Tendenzen thun es auch hier nicht; aber Gesinnungen. Darum Sympathie mit den Gefühlen deines Volkes, Nationalgefühl, dieselbe Denk- und Empfindungsweise, Leben nicht nur in dem Vaterlande, sondern an dem Vaterlande, von dem Vaterlande. Wohl fühlt sich der Mensch nur bei Denen, die in den tiefsten, unmittelbaren Gefühlen mit ihm harmoniren; nur bei Solchen haben wir im ganzen Umfange das angenehme Bewußtsein, in Absicht auf unsere Empfindungen verstanden zu werden, d. h. gleiche Empfindungen bei ihnen zu finden oder zu erwecken; und sicherlich beruht die Liebe gegen Familien- und Volksverwandte, nächst der Einheit des Blutes und der Abstammung, hauptsächlich auf dieser Gleichheit der Empfindungsweise und dem Genusse, den dieselbe gewährt, indem eine entgegengesetzte Denkweise auch die festesten Bande des Blutes und der Verwandtschaft zerreißen kann. Darauf beruht denn auch das Verlangen, was so oft die Geschichte bewegt hat, daß Jeder nur von seinem Volke Gesetze empfangen will, daß die Völker nur einheimischen Fürsten gehorchen wollen, welche die Bedürfnisse und Wünsche des Volkes verstehen, und lieber unter eigenen, wenn auch schlechten Gesetzen leben *), als unter dem noch so weichen Szepter eines Fremden. — Schleswig-Holstein 1848 bis —?

Wo immer Einheit der Gesinnung vorhanden ist, da ist auch diese innere Gemeinschaft des Seins und Lebens; wo z. B. Mitglieder eines Staates in dieser Weise verbunden sind, da ist der Staat nicht bloß ein äußeres Zusammensein derselben, sondern eine Einheit ihres Sinnes und Thuns, im Grunde nur ein Leben und Sein in verschiedenen Menschen, ein Mensch in den vielen. Wie es heißt: „ein Mann ein Wort“, d. h. wo nur ein Mann ist, da soll auch nur die eine und gleiche Gesinnung sein; so kann man umgekehrt sagen: ein Wort ein Mann, d. h. wo nur eine Gesinnung in Vielen ist, da ist auch im Grunde

*) Die Irländer zogen es im vorigen Jahrhundert vor, auf ihren schlechten Wegen zu fahren, als auf den Chausseen, welche die ihnen verhaßten Engländer gebaut hatten.

Als Hieronymus Napoleon in Kassel den Thron bestiegen, wurde für ihn ein der Wege kundiger Kutscher, ein Leibkutscher, gesucht. Man ruft einen ehemaligen Leibkutscher des nach Prag geflüchteten alten Kurfürsten zu ihm. Hieronymus läßt dem Manne, welcher von seinem ehemaligen Herrn monatlich einen Gnadenthaler (!!!) erhielt, glänzende Anerbietungen machen. Umsonst. „Ich nehme nur von meinem Kurfürsten Geld“; dabei blieb der Hesse, der „blinde Hesse“. —

nur eine Person in Allen. (Schmidt: Ueber das Mitgefühl, Rostoc 1837. I. Seite 170.)

Was ließe sich jetzt 1850 über die obige Mahnung: „Trage die Geschicke des Vaterlandes in warmem Herzen!" nicht noch sagen!! Das deutsche Volk hängt an dem Vaterlande, das hat es seit zwei Jahren hinreichend bewiesen; es giebt zwar auch unter uns noch Sonderbündler genug, aber wenige oder keine unter Denen, welche eigentlich das deutsche Volk ausmachen. Es will die Freiheit, und darum will es die Stärke, und darum die Einheit. Ohne Einheit keine Stärke, ohne Stärke keine Freiheit, weder äußere, noch innere. Das deutsche Volk trägt die Geschicke des Vaterlandes in seinem Herzen. Darum verzagen wir nicht.

2) Entwickele in Dir und den Deinigen vorzugsweise, was die edle deutsche Natur in und an sich hat!

Wir sind Erben unserer Vorfahren, Erben ihrer Geschichte, ihres intellektuellen, moralischen und religiösen Standpunktes, ihrer Tugenden und ihrer Fehler. In solcher Weise überkommt uns unwillkürlich die Vergangenheit, die wir fortzusetzen haben, die sich von selbst fortsetzt. Die Tugenden unserer Voreltern gereichen uns nicht zum Lobe, ihre Fehler nicht zum Tadel. Denn schuldfrei ist man an dem, was man durch die Natur ererbt. An der Vergangenheit ist nichts mehr zu ändern. Was geschehen ist und geworden, bleibt geschehen, die Todten bleiben, wie sie sind, und die Jugend kann das Alter nicht umbilden. Aber wir können unsere Verhältnisse, die Tugenden und Laster der Zeitgenossen und unsere eigenen mit Bewußtsein auffassen, unsere Selbsterziehung und die Bildung Anderer uns zur Aufgabe stellen. Darum suche man namentlich die edlen Eigenschaften auf, in welchen vorzugsweise die kernhafte germanische Natur wurzelt! Unbestritten *) sind sie: Wahrheitsliebe, Freiheitsliebe **), Mannhaftigkeit und Muth ***), Ernst und

---

*) Zu den unbestrittenen Eigenschaften der deutschen Natur gehört auch, daß sie „stark ist im Dulden, Harren und Hoffen". Aber eine zweideutige Eigenschaft, wie auch die deutschen Sprichwörter besagen: „Mit Harren und Hoffen hat's Mancher getroffen." „Hoffen und Harren macht Manchen zum Narren."

**) „Die Völker, welche frei sein wollen, müssen erfahren, daß die Freiheit der Despotismus des Gesetzes ist. Je liberaler die Landesinstitutionen sind, um desto strenger und geachteter müssen die Gesetze sein." (Man denke an Socrates.)

Casimir Perrier in seinem Bericht über die Unruhen in Lyon, 17. Dezember 1831.

Je freier die Nation, desto strenger muß die Erziehung der Jugend sein ist unser, dem vorigen analoge, pädagogische Grundsatz.

***) „Männerstolz vor Königsthronen,
Brüder, gält' es Gut und Blut —
Dem Verdienste seine Kronen,
Untergang der Lügenbrut."

Schiller.

Gründlichkeit, Treue, Fleiß, Gemüthstiefe, Religiosität. Man könnte diese Tugenden deutsche *) nennen: „deutsche Treue" **), „deutsche Redlichkeit", „deutscher Fleiß", ein „deutsches Wort", ein „deutscher Mann". Diese Eigenschaften entwickele in Dir und den Deinigen! Dann bist Du ein Deutscher, Deiner Vorfahren würdig, ein würdiger Volksgenosse! Dann gilt auch von Dir das bedeutungsvolle Sprichwort: „Gott verläßt keinen Deutschen." Flatterhaftigkeit, Feigheit, Schmeichelei, Kriecherei und Tücke, Doppelzüngigkeit, servile Gesinnung, Achsel- und Mantelträgerei, planvoll-gewundenes Wesen, Sophisterei und Klügelei und Freigeisterei passen daher für keinen Sterblichen weniger, als für den ehrlichen Deutschen. Sie sind seiner Natur zuwider. Er ist ein ernster, in dem Gemüth lebender, gerader und senkrechter und tief innerlich ein sittlich-religiöser Mensch, nämlich der dem deutschen Urtemperament, dem deutschen Urcharakter treu gebliebene Sohn seiner deutschen Mutter. Darum ist auch alles oberflächliche Lernen, alles Geschwindlernen in so und so viel Stunden ***), wie das Scheinwesen aller Art, das Wortemachen z. B., den ächten Deutschen in tiefster Seele zuwider. Nur wähne man nicht, daß die genannten Tugenden nicht auch bei Engländern und Franzosen vorkämen, wenn auch in anderer Art, anderer Färbung und Mischung. †) Was und wie es bei

---

*) „Daß alles Arge, Unechte, Unwahre und darum Undeutsche fern von uns bleibe"; daß der seit 1840 neu angefachte Geist, „der vor 29 Jahren unsere Ketten brach und die Schmach des Vaterlandes wandte, der Geist deutscher Einigkeit und Kraft in ungeschwächter Jugend" uns verbleibe; daß der Geist, „der einst den Bau des Vaterlandes hemmte, niemals wieder bei uns einziehe"; daß wir uns erfreuen „der Herrlichkeit des großen Vaterlandes und eines durch Gedeihen glücklichen Preußen u. s. w."

Worte unseres Königs, gesprochen am Dombau-Feste in Cöln am Rhein, 4. September 1842.

**) „Wo wär' die sel'ge Insel aufzufinden,
Wenn sie nicht hier ist in der Unschuld Land?
Hier, wo die alte Treue heimisch wohnet,
Wo sich die Falschheit noch nicht eingefunden,
Da trübt kein Neid die Quelle unsers Glücks,
Und ewig hell entfliehen uns die Stunden."

Schiller.

***) Das merkwürdigste Beispiel dieser Art ist wohl: Geographisch-statistisch-politisch-militärisches Erinnerungsbüchlein, welches die Kunst enthält, leicht und in einem Tage die Geographie zu erlernen. Von **Corner**. Kaschau, bei Wigand, 1832. (10 Sgr.) Doch nein. Eben wird ein französischer Trichter angezeigt, durch den man die französische Sprache in fünf Stunden erlernt. Und zwar theoretisch und praktisch!

†) „Jedes Volk ist auf seine eigene Weise religiös. — Zurückweisen müssen wir das gäng- und gäbe-Reden Derjenigen, die da meinen, es sei überall in Frankreich die Irreligiosität und Immoralität schlimmer als anderwärts, z. B. in Deutschland und in allen Ständen desselben. Solches Gerede rührt meistens von den gemüthelnden Deutschen her, welche, Religion und Tugend in das Gefühl, Herz, Gemüth, Begeisterung setzend und nicht wenig eingebildet auf diese Einseitigkeit und Armseligkeit, den anderen Nationen zwar dieses und jenes Gute zugestehen, dasjenige aber, was nach ihrer eigenen und dürftigen

und in ihnen recht und gut ist, so nicht deßwegen bei uns, und umgekehrt. Achtung vor jeder Nationalität! Was dem Einzelwesen die Individualität ist, ist bei Nationen die Nationalität. Willst Du jene und diese in Dir und Deinem Volke anerkannt wissen, achte sie in anderen! Aber halte auf **Deine** Nationalität, die Deutschheit, deutsche Volksthümlichkeit, deutsches Volksthum! — Einen Menschen tödten, ist eine einzige, mit ihr selbst beendigte Handlung; aber einem Volke die Nationalität rauben, ist ein beständiger, fortgehender Mord. Furchtbar!!

3) **Ehrfurcht vor dem, was die Vorfahren geschaffen haben, Pietät gegen ihre Einrichtungen, Stiftungen, Anstalten!**

Wie eine wohlerzogene Jugend das Alter ehrt, so verleihen wir alten Institutionen den Charakter der Ehrwürdigkeit. Was Jahrhunderte lang ein Gegenstand der Verehrung und des Glücks gewesen, hat auf Achtung Anspruch. Natürlich bestehen daneben auch **die** Grundsätze: die Achtung vor den Todten und ihren Gesetzen darf den Fortschritt nicht hemmen. Die Todten haben nicht das Recht, den Lebenden Gesetze zu geben. Nicht um sogenannter alter Ehrwürdigkeit willen soll man Um-

---

Ansicht das Schönste und Beste ist, das sogenannte Gemüth, als ein ausschließlich deutsches Besitzthum und Erfindung in Anspruch nehmen. — Dann aber kommen die Klagen gegen französische Gottlosigkeit von unseren bornirten Patrioten aus den Jahren dreizehn und fünfzehn, wackere Leute, die nur in zwanzig Jahren auch nichts gelernt und nichts vergessen haben. — Wo noch gute Sitten sind und Tugenden, Menschenliebe, Mitleid, Wohlthätigkeit, häusliche Zucht und Ordnung, Liebe der Gatten und der Kinder — da ist noch Religiosität, ob man es nun wisse und sage, oder nicht."

Mager, Geschichte der französischen National-Literatur, 1837, I. Bd. Seite 109.

Ein schweres Gefühl bemächtigte sich meiner, als ich obige Eigenschaften unserer Altvorderen abermals in Erwägung zog. „Deutsche Redlichkeit, deutsche Offenheit, deutsche **Wahrheitsliebe**!" Ist es auch wahr? ist es **noch** wahr? **haben wir**, haben die **Zeitgenossen** noch diese Eigenschaften, wie die Vorfahren sie **hatten**? — Man will doch, indem man solche Tugenden preiset, selbst darin nur wahrhaftig sein. Es ist ein schwerer, ein drückender Gedanke! Mögen die Leser ihn ausdenken! — In keinem Falle sollen sie glauben, daß diese Tugenden nicht auch anderwärts vorkämen. Als der Herzog von Orleans mit seiner deutschen Gemahlin die Stadt Rouen besuchte, sprach der Maire zu jenem unter anderen diese Worte: „Die Juli-Revolution hat uns tiefe Wunden geschlagen; sie hat den Wohlstand dieser Stadt untergraben, die Zahl der Armen vermehrt. Doch wir wollen, da Sie heute zum Erstenmale die Stadt mit Ihrem Besuche erfreuen und beehren, Ihnen unsere Armuth verbergen" u. s. w. — — Fürsten die Wahrheit verbergen, die Unwahrheit sagen, ist eine der größten Schändlichkeiten, eine eigentliche Niederträchtigkeit. —

„Jeder Staatsdiener hat doppelte Pflicht, gegen den Landesherrn und gegen das Land. Kann 'mal vorkommen, daß die nicht vereinbar sind; dann **ist aber die Pflicht gegen das Land die erste**." **Max Joseph** nannte dieses Wort **Friedrich Wilhelm's des Dritten** ein — **wahres Fürstenwort**. —

bildungen und Reformen verschieben, welche die Gegenwart, das Glück der Lebenden und der kommenden Geschlechter erheischt. „Der Lebende hat Recht.“ Das Leben besteht im Fortschreiten, in immerwährender Entwickelung. Gilt diese Wahrheit schon von jedem Einzelwesen, so gilt sie in viel allgemeinerem Sinne von einer ganzen Nation. Wer sich daher nicht an und mit dem Vaterländischen fortbildet, oder gar stillsteht (chinesisch lebt), ist kein lebendiges Glied seiner Nation.

4) Mache Deine Zöglinge mit den großen Momenten der Geschichte unsers Volkes bekannt!

Bist Du ein Deutscher, so wird Wahrhaftigkeit Dir im Herzen sitzen, und es wird folglich nicht nöthig sein, Dich vor Verfälschung der Geschichte aus vorgeblichem Patriotismus oder aus serviler Gesinnung gegen ein Regentenhaus zu warnen. *) Wahrhaftigkeit ist die erste Tugend jedes Menschen, auch des Geschichtsschreibers und Erziehers. Gewiß, „das reine Gefühl der Verehrung großer Männer darf der Argwohn nicht trüben“. Auch kann das Schlechte und Nichtswürdige übergangen werden überall, wo keine Historiker zu bilden sind; aber aus schwarz weiß machen, Niederträchtigkeiten zu Hochthaten umstempeln, um Erhabeneres, nur Erhabenes von seinen Helden erzählen zu können, ist Verrath an der heiligen Wahrheit. Gottlob, daß die deutsche Geschichte solche Jesuitenkniffe nicht nöthig hat, um dem Knaben und Jüngling groß zu erscheinen und ihn groß denken zu lehren von seinem Volke. Diese Großthaten der Nation, d. h. alle diejenigen, in welchen sich die Gediegenheit und Herrlichkeit des deutschen Charakters spiegelt, male dem Zögling mit der natürlichen Wärme **) und Begeisterung, die sie Jedem,

*) Es fehlt nicht an Beispielen zu obiger Warnung (!), so wie es auch jetzt noch Schulbücher (vornämlich geschichtliche) giebt, in welchen mit — ich hätte beinahe gesagt — deutscher Bornirtheit auf die Franzosen geschimpft wird. Männer wie Rousseau, Voltaire u. s. w. werden von solchen Schriftstellern ohne Weiteres wie gemein-schlechte Kerle behandelt. So viel sollten wir doch gelernt haben, daß wir solche Männer, welchen eine Nation, wie die französische, noch nach einem halben Jahrhundert Denksäulen setzt, mit etwas mehr Höflichkeit behandeln. Noch dazu in Schullesebüchern! Oder sind Grobheit und freche Anmaßung auch deutsche Tugenden? —

Auch das ist eine Verfälschung der Geschichte, wenigstens eine Verrückung des richtigen Gesichts- und Standpunktes, wenn — was vorgekommen ist — ein Skribent der brandenburgisch-preußischen Geschichte behauptet, dieselbe sei auch die vaterländische und heimathliche Geschichte der Bewohner der preußischen Rheinprovinz. Die vaterländisch-heimathliche Geschichte derselben ist nicht einmal dieselbe; eine andere hat der Bewohner von Cleve, eine andere der Bewohner des ehemaligen Erzstifts Cöln u. s. w. Wahrheit über Alles!

**) „Wer uns erwärmen will, der muß zeigen, daß er selbst warm ist; wer uns die Alten darstellen will, der muß uns diese geben in voller, frischer Kraft, nicht kritische Abhandlungen und Hypothesen über sie. Diese lebenden Bilder aber kann uns Niemand geben, als wer mit Leib und Seele in der Gegenwart lebt; denn nur der, der in seiner Zeit lebt, lebt überhaupt, und nur ein Lebendiger kann sich in das Leben der Alten hineinleben und es lebendig wieder ausstrahlen. Lasset die Todten ihre Todten begraben!“

Jäger, die Gymnastik der Hellenen, 1850, Seite 46.

dem deutsches Blut in den Adern rollt, einflößen; und wo Schandthaten oder Verirrungen zu erzählen sind, da bemäntle nichts, sondern zeige Deinen ganzen Abscheu, besonders vor Lug und Trug, Schmeichelei und Knechtssinn, Ausländerei und Kokketterie! Und daß das Andenken der großen deutschen Männer Dir im Herzen sitzet! Pectus disertos facit. Wenn bei der Erzählung ihrer Thaten und Strebungen Deine Schüler ruhig und mit gekrümmten Rücken auf ihrem Steiß sitzen bleiben, oder kaltblütig einige Notizen in ihr Heft schreiben: dann lege Dein Amt als Geschichtslehrer nur nieder! Was liegt daran und ist es des Schweißes eines sonst braven Mannes werth, daß sie ihr Heft vermehren und einige Namen und Zahlen lernen? *) — Der Geschichtslehrer soll die Jugend befeuern und begeistern für die Großthaten und die hohen Gesinnungen deutscher Männer, nicht bloß der Regenten — denn die können am wenigsten die Vorbilder Deiner Schüler werden — sondern der Männer aus allen Ständen und auf allen Gebieten ruhmreicher Thätigkeit. — Besonders lege die Erinnerung an die letzte großartige Begeisterung des deutschen Volkes im Jahr 1813, welche, Gott sei es geklagt, von gar Manchem, der die Früchte dieser großen Zeit undankbar genießt, rein vergessen ist — die Gedanken äußern sich in Thaten — diese Erinnerung, das Größte, was wir selbst erlebt haben, lege lebendig in das Bewußtsein der Deinigen, damit sie es wenigstens von Dir gehört haben, daß die Kraft des Volks das einzig sichere Palladium unserer Selbstständigkeit und Freiheit ist. **) Auch versteht es sich von selbst, daß die deutsche Geschichte den Mittelpunkt der historischen Bildung unserer Jugend abgebe und daß an einer höheren Schule der Gereifteste der Lehrer diese Bildung übernehme. In Sprachen kann auch ein junger Mann etwas leisten. Der Geschichtsunterricht aber verlangt einen durch Studium und Erfahrung gereiften Mann. Denn die Geschichte hat vorzugsweise mit der Religion die Aufgabe, den Menschen zu bilden.

5) Mache sie bekannt mit dem deutschen Lande!

Volk und Land! Dem Deutschen ist Deutschland am nächsten. Ein trivialer Satz, und doch hatte man ihn in den Schulen vergessen. Wir wissen es und verfallen nicht mehr in alte Fehler. Den wir beginnen in der Erdkunde mit dem Nahen, beziehen Alles darauf und endigen mit ihm! Was man nicht kennt, liebt man nicht, und je genauer man

*) „Der Geschichtslehrer unterrichtet mich so, daß ich wahrscheinlich der Zukunft ewig den Rücken zukehren würde — und so auch um die liebe Gegenwart geprellt wäre u. s. w. — Ich dächte, wir ließen einstweilen die alten Herrscher in den Pyramiden fortschimmeln."

Die Günderode von Bettine v. Arnim. Erster Theil. Grünberg, 1840, Seite 166.

**) Gelten obige Ansichten und Ueberzeugungen auch jetzt noch, oder sind sie durch die Jahre 1848 — 50 widerlegt?

einen schönen, großartigen Gegenstand kennt, desto mehr besitzt er unsere Liebe. Was für ein herrliches Land ist unser Vaterland! Wahrlich, um Schönheiten zu sehen, brauchen wir nicht nach Welschland, nicht nach Griechenland zu reisen. Wo nur ein Gebirge ist, da fehlt es nicht an großartigen Aus- und Ansichten; wo nur ein Bach rieselt, ein Fluß rinnt, ein Strom treibt, da giebt es des Sehenswerthen genug. Und wie reich ist unser Vaterland an merkwürdigen Städten, großartigen Kunstwerken und alten Denkmälern!

Freilich Du mußt selbst mehr davon wissen, als man aus Büchern herauslesen kann, mußt selbst Vieles im Vaterlande gesehen und genossen haben, und Du mußt — wenn es nur die Umstände erlauben wollen — mit Deinen Zöglingen Reisen machen! Zu Fuß, wie sich von selbst für den versteht, welcher nachhaltigen, dauernden Reisegenuß kennt und sucht. Auf den Schnellposten und Eisenbahnen lernt man weder Land noch Leute kennen. Denn je vornehmer die einander fremde Reisegesellschaft, desto langweiliger ist sie bekanntlich. Also zu Fuß! Wie schmeckt dann die Ruhe, wie gedeiht die körperliche Entwickelung, wie schärfen sich die Sinne, wie gewinnt man Land und Leute lieb! Und wie zieht, bei großartigen Aussichten auf Bergspitzen über unendliche Fluren hinweg, die Gewißheit von der Größe und Güte des Schöpfers anschaulich in den Geist! Und wie lernt man die Erbärmlichkeiten und Jämmerlichkeiten der Menschen, besonders derjenigen, von welchem man Großes und Erhabenes zu erwarten berechtigt ist, schätzen und würdigen!

5) Führe Deine Zöglinge zum innersten Verständniß der deutschen Sprache, zum Genuß der herrlichen Werke in ihr, die sie zu fassen vermögen!

Die Sprache ist jedes Volkes Heiligthum. Sie betasten, sie ihm rauben, ihm eine fremde aufzwingen, heißt: sein Leben an der Wurzel angreifen. Jedes Volk der Erde empfindet solch' Wagniß als ein Verbrechen, das gegen seine Majestät geübt wird, und keines läßt Solches ungestraft geschehen. In der Sprache lebt das Volk; in der Sprache ist sein Geist verkörpert. Eine edle Sprache ist seine größte That, ist das Gepräge, der Ausdruck seines innersten Wesens.

Möge auch fernerhin der Geist unserer Jünglinge an fremden, todten Sprachen geübt werden; in keinem Falle aber gehört der Unterricht in todten Sprachen zur allgemeinen Bildung der deutschen Nation, sondern zur Standesbildung, bei der aber auch von der Forderung nie abzugehen, daß die Muttersprache auch ihre Sprachmutter werde, die Zentralsprache, auf die auch die zum Gelehrtenstande Gebildeten alles Sprachliche beziehen; von der Forderung, daß auch sie die Muttersprache am vollkommensten kennen lernen, nur in ihr denken und empfinden; daß sie nur auch an deutschen Klassikern ihren Kopf und ihr Herz bilden! Oder heißt das, um ein fremdes Beispiel zu nennen, die

Nationalität der Ungarn bilden, daß die Gesetze ihnen in **lateinische** Sprache gegeben und in derselben von den Vertretern ihrer Interesse besprochen werden *); daß die Priester (leider dort nicht allein) in lateinischer Sprache beten und singen und ihre Jünglinge mehr mit Römer verkehren, als mit den Sängern und Schriftstellern ihrer Nation? Bleiben sie dabei Ungarn, werden sie dadurch wahre Ungarn, oder werde sie dadurch etwa edle Römer? Ist es nicht eine **ungeheure Ironie** wenn ihnen die Nationalgeschichte in lateinischer Sprache vorgetragen wird? eine Ironie, wenn bei öffentlichen Festen, welche gerade den Hauptzweck haben sollten, vaterländische Gesinnungen zu wecken, die Jünglinge mit lateinischen Reden regalirt werden?! **) — — — — — **Nationalliteratur** ist **Nationalleben**, **Volksliteratur** ist **Volksleben**.

Jeder Deutsche soll deutsch lernen, **verstehen** die herrliche Ursprache, sie gewandt und richtig sprechen und schreiben, und sein Geist soll getränkt werden mit den großen Werken seiner Nation! Für jedes Alter, für jeden Stand giebt es Musterwerke; von den allgemeinsten der Bibel und dem Gesangbuche, an, welche auch wahrhaft deutsche Werke genannt zu werden verdienen, bis zu denen, welche für die verschiedensten Stufen der Bildung sich eignen. Die tiefste Schmach sollte jede allgemeine deutsche Bildungsanstalt treffen, in welcher die Schüler eine fremde Sprache besser lernen, als die Muttersprache, Schmach jedem Deutschen ***), der über dem Studium der fremden Sprachen die Muttersprache vernachlässigt, Schmach jedem Vater, jedem Erzieher, der ein deutsches Kind, wenn es noch lallt, oder kaum zu lallen aufgehört hat,

---

*) besprochen **wurden**, können jetzt (1845), Gottlob! die braven Ungarn sagen! — Und wie jetzt, 1850?

**) Die Sache hat sich gebessert. Das Bedürfniß der Nationalität wird immer tiefer erkannt, nicht bloß von den germanischen, sondern auch von den slavischen Nationen. Nicht bloß unter den Polen, selbst unter den Böhmen ist der Nationalsinn erwacht.

***) Der **Philologe**, der große Hellenist **Thiersch**, ist der Meinung, ein oder anderthalb Dutzend Lehrstunden wöchentlich in Mittelschulen der **lateinischen** Sprache gewidmet, sei nicht zu viel. Die deutsche Sprache brauche eigentlich gar nicht gelehrt zu werden. (?) **Oken** hat darüber und über den ganzen Schulplan von **Thiersch** zu 300 Naturforschern in Heidelberg ein Wort zu seiner Zeit gesprochen — ein „deutsches Wort". — Daß nicht nur in höheren Bürgerschulen (wohin sie auch nicht gehört), sondern noch in ordinären Stadtschulen Unterricht im Lateinischen (d. h. in lateinischen Brocken) vorkommt, ist auch noch ein Ueberrest aus der Zeit der Scholastik. Einseitige Philologen schreien, wenn man den Werth des Unterrichts in den alten Sprachen für alle Stände bezweifelt, über die Gefahr, daß die Barbarei hereinbreche. Nur der wisse die Philologie zu schätzen, der sie besitze, sagen sie. Sehr richtig. Auch die Nationalität schätzt nur der, der sie besitzt. Uebrigens fördert eine Eisenbahn durch Deutschland die Entwickelung der Nation mehr, als hundert neue lateinische oder griechische Grammatiken: sie erzeugt einen **Kulturaufschwung**. — „In die Volksschule gehört keine fremde Sprache. Es wäre ein kultur-politischer Fehler; das halbe fremde Wesen bildet den Geist nicht, ver-

eine fremde Sprache wie die Muttersprache sprechen lehrt, oder sie über die Muttersprache erhebt. Wie das Heil eines jeden Volks nur aus ihm selbst kommen kann, so weht auch der Geist des deutschen Volkes nur aus seiner Sprache heraus. Unter uns ist dieses gerechte Nationalgefühl noch lange nicht verbreitet genug.*) Jeder gebildete Franzose lernt die schönsten Stellen seiner Klassiker auswendig, und keinem fällt es ein, seine Knäblein und Mägdlein deutsch plappern zu lehren. Wie steht es damit in unsern Anstalten für „Söhne und Töchter" und in unserer sogenannten höheren Erziehung? Noch viel Verdienst ist übrig! — Wie der Lehrer sich durch den einzigen Pestalozzi mit pädagogischem, so kann jeder Deutsche sich durch den einzigen Schiller mit ächt deutschem Geiste taufen und tränken.

7) Lehre sie kennen — das deutsche Volk, seine Stämme, seine Zustände!

Die verschiedenen Stämme der Griechen und Juden mögen unsere Gelehrten kennen lernen; dem Deutschen sollen die Hauptstämme seiner Nation nicht fremd bleiben, die Mundarten und Dialekte, welche sie reden, die Lieder, welche sie singen (kein Volk in der Welt ist so reich an herrlichen Volksliedern, wie das deutsche), ihre Verschiedenheit in Lebensart, Sitten und Gebräuchen. Wer deutsch gesinnt ist, hat ein Herz für das Volk **), er mischt sich gern in seine Reihen, er sucht es auf, er weidet sich an seiner Frische, er freut sich seiner Freuden, er empfindet mit seine Leiden ***), er nimmt in sich auf das deutsche Leben, wie es ist! Deutsche Zustände und des deutschen Volks Geschicke sollen wir im Herzen tragen, und jeder soll, für sein Theil, an der Ver-

---

giftet (verzerrt wenigstens) das Gemüth des gemeinen Mannes, der ein treuer Volksgenosse sein soll. Lieber nationale Engherzigkeit, als ihr Gegentheil; lieber die Unart, die das Fremde verachtet, als die Unart, die es, mit derselben Unkenntniß, überschätzt, herbeizieht. Kein Element der Fremdheit und Zerrissenheit komme in sein Gemüth." (Mager.)

Gotthold in Königsberg will die griechische Sprache zum Mittelpunkt des Unterrichts in höheren Bürgerschulen gemacht wissen. (!)

*) Ein Franzose, ein Engländer und ein Deutscher saßen zusammen in einem Wirthshause. Der Franzose sprach: „Wenn ich kein Franzose wäre, so möchte in ein Engländer sein." Der Engländer: „Wenn ich kein Engländer wäre, so möchte ich einer sein." Der Deutsche: „Ich möchte ein Franzose oder ein Engländer sein."

**) „Keiner war wohl treuer, reiner,
Näher stand dem König keiner —
Doch dem Volke schlug sein Herz" —

singt M. v. Schenkendorf von Scharnhorst.

***) „Ich leide mit ihm, denn ich muß es lieben,
Das so bescheiden ist und doch voll Kraft;
Es zieht mein ganzes Herz mich zu ihm hin,
Mit jedem Tage lern' ich's mehr verehren."

Schiller.

edlung des deutschen Lebens arbeiten. *) Wie kann man für etwas ath-
men, für etwas wirken, das man nicht kennt?

Ich weiß sehr wohl, wie schwierig das ist, was ich verlange; abe
Vielen ist Vieles möglich. Alles ist nicht für Alle. Aber von deutsche
Erziehern muß man verlangen, daß sie das deutsche Volk kennen — au
unmittelbarer Anschauung. Nur im Leben lernt man für das Leben
nur im Leben lernt man für das Leben **lehren**, lernt man den „Unter
richt für's Leben". Nicht vorlehren, sondern vorleben!

8) **Feiere mit Deinen Zöglingen die Großthaten deut-
scher Nation, die Nationalfeste!**

Nationalfeste? Ja, die Nationalfeste. Wo sind die? — fragst
Du. Ich frage auch. **) — Wohl ist es traurig und eine tiefe Weh-
muth muß das deutsche Herz befallen, da es auf diese Frage keine allge-
mein geltende Antwort weiß. Denn es giebt leider kein allgemeines deut-
sches Nationalfest. Wohl kehren jährlich der 31. März, der 18. Oktober
wieder; aber die allgemeine Lust zur Feier ist vorüber. Aber du kannst
dieser und anderer Tage gedenken, jeder kann die allgemeinen Festtage
seiner Provinz feiern: der Sachse sein Konstitutionsfest, der Frankfurter
seinen 18. Oktober u. s. w. Haben wir nicht Alles, haben wir doch
Einiges. Und selbst wo nur wenig zu finden sein sollte, da wollen wir
dieses Wenige treulich benutzen, um anzufachen das Fünkchen der Va-
terlandsliebe, damit es dereinst sich zur Flamme entwickele! Ein Fest
ist einer hohen Warte zu vergleichen, die weit in das Leben hinein-
schaut, auf die unsere Blicke vor- und rückwärts sich richten. „Ohne

---

*) Arbeiten — nicht schwärmen. Viele Deutsche **schwärmen** für die Freiheit,
aber sie **thun** nichts dafür. Erwarten, daß eines schönen Morgens einem die
Freiheitsmütze aufgesetzt werde — heißt schwärmen, was, nach **Lessing**, leich-
ter ist als — gut handeln.

) **Die Jugendfeste. Freundesgabe auf das Jahr 1838, für die Jugend, ihre
Eltern und Freunde. Von **J. J. Sprüngli**, Pfarrer in Thalweil. Mit zwölf
lithographirten Kupfern. Zürich, bei Schultheß. (204 Seiten.) — Besonders
anziehend ist die begeisternde Beschreibung des Jugendfestes, im Jahr 1837 zu
Thalheim gefeiert, an welchem 1340 Kinder Antheil nahmen. —

„Es ist die Aufgabe der Weisen des Landes, dafür zu sorgen, daß Volks-
feste, ihrer Bestimmung gemäß, eine Erhebung des Vaterlandes durch die Er-
hebung seiner Bürger, eine Verehrung des Vaterlandes durch die Verehrung
vaterländischer Tugenden und Werke, ein Ausfluß von Erkenntniß vaterländi-
scher Rechte und Pflichten, eine Verherrlichung seiner Verfassung und Gesetze
seien; daß sie eine Erquickung werden für Alle, die in irdischer Hinsicht müh-
selig und beladen sind, ein Ermuthigung der Menschheit u. s. w."

„Es ist die Aufgabe der Weisen des Landes, dafür zu sorgen, daß Kin-
derfeste eine Erhebung der Menschheit durch die Erhebung der kindlichen Kräfte
zur Menschlichkeit, eine Heilighaltung der kindlichen Natur durch die Heilig-
haltung der kindlichen Unschuld, ein Ausfluß der Erkenntniß derselben und
eine Förderung dieser Erkenntniß seien, daß sie, als eine Verklärung des Le-
bens, die Kindheit erfüllen mit dem Vorgefühl ihrer Bestimmung und mit
dem Hochgefühl, ein Kind der Menschheit zu sein u. s. w."

Jos. Niederer.

Sang und ohne Klang, was wär' unser Leben?" Darum auch vaterländische Gesänge! Sie sind bei Nationalfesten unentbehrlich, weil der Gesang durch die Herzen geht und alle zur Theilnahme hinreißet. Nationalfeste! — welche den Blick über die Engen der Heimath hinauswagen bis zu den Gränzen des Vaterlandes, höheren Richtungen den Boden bereiten, den Pulsschlag beschleunigen und die Engbrüstigkeit aufheben!

9) Entwickele und stärke die Körperkraft deiner Zöglinge!

Dieses ist die letzte Mahnung. Wir geben sie, nicht nur, weil die alten Deutschen sich durch große Körperkraft, gewandte und schöne Leiber auszeichneten, sondern weil das Vaterland, so wie Zeiten der Noth und Gefahr sich nähern, vorzugsweise die leibliche Stärke seiner Söhne in Anspruch nimmt, weil geistige Bildung allein ein einseitiges Ding ist, weil keine Nation als solche große Thaten thun kann ohne physische Stärke. *) Gesundheit, Frische und Stärke der Glieder ist nicht bloß ein persönliches Gut, es ist ein vaterländisches. Um des Vaterlandes willen muß man seine Jugend groß und stark machen. Darum war der Gedanke der Einführung einer deutschen, nationalen Turnkunst ein großer erhabener Gedanke. **) Der Gedanke der Schönheit allseitiger Entwickelung und Bildung um ihrer selbst willen oder an und für sich ist auch ein richtiger; aber der Jüngling verfolgt gern objektive Zwecke, und die Mahnung, seinen Leib zu üben und zu stählen um der einstigen tüchtigen Wirksamkeit willen, wirkt tiefer. Sich zum tüchtigen deutschen Mann zu bilden, ist ein Gedanke, der keinen edlen Jüngling kalt läßt. Daß dazu ein getüchtigter Leib gehört, weiß er selbst. Folglich neben der geistigen Ausbildung Leibesübungen, Gymnastik, Turnkunst!

Geistesbildung ohne Körperbildung ist Unding und Chimäre, Irrthum und Wahnsinn, heilloser, in seinen Erfolgen höchst verderblicher Irrthum! Denn des Menschen Existenz ist nicht eine Zweiheit, sondern

---

*) „Wer frisch umherspäht mit gesunden Sinnen,
Auf Gott vertraut und die gelenke Kraft,
Der ringt sich leicht aus jeder Fahr und Noth;
Den schreckt der Berg nicht, der darauf geboren."
Schiller.

E. M. Arndt wünscht den Deutschen treue Herzen und derbe Fäuste.

**) Wir bewundern die Kraft und Tüchtigkeit der Engländer. „Die physische Erziehung der Kinder von der Geburt an ist in keinem Lande so verständig und heilsam geordnet, als in England, so daß ich auch nirgends solche Anzahl in der Fülle der Gesundheit prangender Kinder gesehen habe, als hier. Die größte Regelmäßigkeit des Lebens, eine einfache aber kräftige Nahrung, sehr viel Aufenthalt im Freien sind Hauptpunkte dieser Erziehung, welche streng fortgesetzt wird, bis die Kinder erwachsen sind u. s. w."
Waagen, Kunstwerke und Künstler in England. Berlin, 1837. Erster Theil, Seite 243.

Einheit, er lebt jeden Augenblick als Geist und Leib zugleich, in de
sinnlichen wie in der geistigen Welt, überall nicht nur als menschliche
sondern auch als bürgerliches Wesen; sein Sein mag von verschiedene
Fäden durchzogen oder gebildet werden, es ist nur ein Gewebe. De
Körper vernachlässigen heißt: den ganzen Menschen vernachlässige
sein ganzes Dasein verpfuschen, verkrüppeln, verderben. Die Philos
phie ist längst von dem Dualismus zurückgekommen; wie lange soll
denn in der Pädagogik noch spuken? Hat der Gedanke und ihm gemä
die Praxis (denn die Praxis richtet sich nach dem Denken): für Zweie
lei, für zweierlei Leben, sogar in mehrfachem Sinne (Mensch und Bü
ger — Staat und Kirche — Erde und Himmel u. s. w.) erziehen un
bilden zu wollen, nicht Verkehrtheiten genug angerichtet? Wir komme
wie auf allen Gebieten des Lebens hoffnungsvolle Erscheinungen verhe
ßen, von diesem Spalten und Entgegensetzen dessen, was nothwendi
zusammengehört, weil es wesentlich Eins ist, zurück. Allmählig werde
wir die Früchte dieses Fortschrittes genießen, wenn wir sie vorerst auc
nur in Gedanken erzeugen können, indem wir die Richtigkeit des Prin
zips zu begreifen suchen. Die Vereinigung der Leibesgymnastik mit de
des Geistes zu derselben Zeit und in denselben Anstalten ist eine prak
tische Frucht der korrigirten Theorie.

Je mehr die Jugend in der Natur lebt, je weniger sie zu sitzen, z
lernen hat: desto weniger bedarf es einer besonderen Gymnastik mit künst
lichen Apparaten. Je mehr dagegen, wie in großen Städten, die Ju
gend von der frischen, freien Natur entfernt lebt; je mehr sie zu lerne
und zu studiren hat: desto nothwendiger werden Anstalten zu Leibesübun
gen aller Art. Es wird eine Zeit kommen, in der man es nicht meh
begreift, daß es möglich war, in dieser Beziehung — nichts zu thun
Diese Zeit hat angefangen. Gehen wir auf dieser Bahn weiter! *)

Auf Dörfern und in kleinen Städten sucht eine gesunde Jugend selbs
Uebungen mancherlei Art, wie die Jahreszeiten es erlauben. Hier lass
man sie ohne Aengstlichkeit nur gehen! **) In der Natur lernt sie we

*) Wir gehen weiter — es ist seit zwei Jahren eine unbestrittene Thatsache. Di
königliche Kabinetsordre von 6. Juni 1842 erklärt die gymnastischen Uebunge
für einen nothwendigen und wesentlichen Theil der öffentlichen Erziehung. In
Bezug darauf habe ich geschrieben: „Alaaf Preußen! Zur Begrüßung de
neuen Epoche in dem preußischen, hoffentlich deutschen (doppelsinnig!) Erzie
hungswesen, eingeleitet durch die Kabinetsordre vom 6. Juni 1842, die allge
meine Einführung der gymnastischen Uebungen betreffend rc. Berlin, bei Enslin.“
(5 Sgr.) — Ich setze darin die Hauptgesichtspunkte, aus welchen die Turn
übungen zu betrachten sind, aus einander: den humanistischen, patrio
tischen, disziplinarischen. — Jetzt, 1850, muß um der Wahrheit wil
len, zu jenem „Weitergehen“ die Bemerkung hinzugefügt werden, daß der Grad
dieses „Weitergehens“ den gehegten Erwartungen nicht entspricht.

**) „Il ne faut pas tyranniser leurs jeux. Il faut que les jeux soient parfai
tement libres; sans cette condition, l'enfant ne s'y intéresse que médio
crement, et ils ne développent guère ses idées. Les enfans, par leurs
jeux, doivent se former aux habitudes sociales, se classer un peu d'a-

nigstens eben so viel als in der Schule, und leicht für das Leben noch mehr. Mit der Mahnung, im Leben zur Natur zurückzukehren, ist es nicht genug; man muß auch in die Natur zurückkehren. Das Leben in ihr wehrt der Entstehung pestartig um sich greifender Jugendsünden, wehrt der geistverwüstenden Lesesucht, der Spielsucht und anderen Leidenschaften, welche die Jugend um die Jugend betrügen. Nationalfeste und Turnspiele! *)

Mit unbegreiflicher Verblendung (dieses muß auch jetzt noch manchen Deutschen gesagt werden) für die Vorzüge des Eigenthümlichen fremder Nationen und mit Blindheit gegen die Herrlichkeiten des eigenen Landes hat der Deutsche Jahrhunderte lang geurtheilt, gelebt und gelernt. Mit dem trivialen Sprichwort: „es ist nicht weit her", verwirft er das Nächste und adelt das Fernste. Wenn es daher auch in einer Hinsicht zu rühmen ist, daß er sich alle Wissenschaften und Sprachen der Welt aneignen möchte, so bleibt es doch sehr tadelnswerth, daß er seine Nation und was ihr angehört, nicht gehörig schätzen lernt. Die todten

---

près le mérite ou la capacité de chacun d'eux. C'est ce qu'ils font admirablement, quand ils sont libres. Lorsque vous les laissez jouir de leurs droits naturels, vous les voyez s'organiser suivant leurs intérêts, leurs passions, leurs supériorités. Comme dans le monde, l'audace et l'intrigue l'emportent quelquefois sur le mérite modeste; comme dans le monde, les relations fondent les réputations et les succès; mais aussi la leçon, que présentent ces essais, n'échappe à aucun de ces petits candidats du grand monde, et la leçon, qu'ils se donnent, est d'autant plus utile, qu'elle est plus applicable à toutes les époques de la vie."

N. manuel, p. 28.

*) „In jedem Spiele liegt eine Schule, obschon — vielleicht gerade weil — die freie Aneignung hier bei weitem größer ist, als anderswo; in jedem Turnspiel regt sich eine Welt. So machen Turnspiele den Uebergang zum größeren Volksleben und führen den Reigen der Jugend. In ihnen lebt ein geselliger, freudiger, lebensfrischer Wettkampf; hier paart sich Arbeit mit Lust, Ernst mit Jubel; da lernt die Jugend von Klein auf gleiches Recht und Gesetz mit einander halten, da hat sie Brauch, Sitte, Ziem und Schick in lebendigem Anschaun und Ueben. Frühe mit und unter seines Gleichen leben ist die Wiege der Größe für den Mann; jeder Einling verirrt so leicht zur Selbstsucht, wozu ihn die Gesellschaft nicht kommen läßt; auch hat er keinen Spiegel, sich in wahrer Gestalt zu erblicken, keine Richterwage seiner Kraftvermehrung, seines Eigenwerthes, keine Schule für den Willen und die That. Das Zusammenleben der mähligen Jugend ist der beste Sittenrichter und Zuchtmeister, die Gesellschaft ist der scharfsinnigste Wächter, dem nichts entgeht, der unbestechlichste Richter, der keinen Nennwerth für voll nimmt" rc.

Jäger, die Gymnastik der Hellenen rc. Eßlingen, 1850. Seite 124.

Von einem schönen Jugendfeste giebt erfreuliche Kunde die „Beschreibung des am ersten Weinmonat zu Burgdorf gefeierten Turnfestes für Knaben und Mädchen, nebst der zur Eröffnung gehaltenen Rede. Bern, 1836, Verlag von Jenni". In dieser und in vielfacher Beziehung ist und bleibt höchst beachtenswerth:

Deutsches Volksthum von F. L. Jahn. Neue Ausgabe. Leipzig, bei Rein, 1817. (1 Thlr.)

Sprachen fremder Völker nennt er klassische, die Studien ihrer Werke klassische Studien, ihre Geschichte ist ihm klassisch, nur das Alterthum ist klassisch; die eigene Sprache aber erscheint oder erschien ihm barbarisch, und sich mit ihr abgeben, trivial und gemein. In gleichem Wahnsinn hat er fremdes Recht auf den vaterländischen Boden verpflanzt, und alt-germanische, freie Institutionen in der Fluth der Zeit untergehen lassen. Aber die Verkehrtheit dieser Richtung wird nach und nach immer mehr erkannt; immer mehr als Unsinn erkannt, das Heil der deutschen Nationen von den Griechen und Römern entlehnen, die Humanität vorzugsweise oder gar ausschließlich in dem Studium der Alten oder gar formal in der Philologie suchen zu wollen. Eine neue Aera wird beginnen, wenn die Ueberzeugung von dieser Verkehrtheit allgemein geworden, wenn es dem Deutschen keinen Ruhm mehr bringt, die lateinische oder griechische Sprache besser zu verstehen als die Muttersprache. Oeffentliche Feste, durch welche deutsche Gesinnungen erweckt werden sollen, noch durch lateinische Reden zu feiern, oder deutsche Männer und Frauen (sogar Prinzessinnen!) mit lateinischen Oden zu begrüßen, wird man dann für das halten — was es ist, für — Barbarei.

Daß ein und derselbe edle Geist in allen Provinzen und Staaten Deutschlands herrsche, mit einem Worte deutscher Geist, ist der Wunsch jedes Patrioten. Denn da Deutschland nur eine schwache politische Einheit beschieden ist, so müssen wir um so mehr an der Einheit im Geiste festhalten, und über die Besonderheiten alles Allgemeine erheben. Dieses Allgemeine besteht aber nicht bloß, wie behauptet worden, in der Wissenschaft — sie macht eine Seite der Entwickelung des deutschen Geistes aus — sondern in der Gesammtheit aller Eigenschaften und Richtungen, welche für eine Wirkung der Lebendigkeit nationaler Entwickelung gehalten werden müssen. Hat irgend eine europäische Nation die Anlage zu viel-, vielleicht allseitiger Thätigkeit: so gewiß die deutsche. Wir wünschen ihr daher Befreiung von jeder Art von Beschränkung, damit sie auf dem Wege wahrer Civilisation fortschreite mit Jünglingsbegeisterung und männlicher Kraft, mit „Jugendbegeisterung und Altersweisheit“.

Deutsches Nationalgefühl, deutsches Einheits-, deutsches Ehrgefühl! Es hat uns lange gefehlt, es fehlt uns zum Theil noch. Was für Unheil ist dadurch in der Vorzeit über uns gekommen! Wer den Inhalt des Wortes „Bürgerkrieg“ kennt, weiß, worauf ich hindeute. Nirgends in der Welt ist das Gefühl der Nationaleinheit so schwer zu entwickeln und rege zu erhalten, als unter uns. Natürlich, die vielen Staaten, die Mannigfaltigkeit der Gesetzgebung, Verwaltung, Verfassung, Richtung in dem einen Vaterlande — ist es ein Wunder? Nationaleinheit und politische Einheit fördern einander wechselseitig. Jede energische Regierung fördert die Interessen ihres Gebietes, und selbst die deutschen Universitäten nehmen mehr und mehr den Charakter der Landesuniversitäten an. Darum haben auch sie nicht mehr den Einfluß auf die Entwickelung und Befe-

stigung der Nationaleinheit, den sie früher ausübten. Es kommt dazu, daß sie aufgehört haben, die einzigen Mittelpunkte der Bildung zu sein. Die Bildung hat angefangen, mehr und mehr in der ganzen Nation zu sein. — Unleugbar ein großer Fortschritt. Alle Einrichtungen, Strebungen, Institutionen, wie z. B. der Zollverband, der Verein deutscher Naturforscher ꝛc., welche das Gefühl der Einheit der deutschen Nation wecken, wecken zugleich die Hoffnung einer lebendigeren Zukunft. Da die Einheit Deutschlands nicht in der politischen liegt, so müssen wir sie in andern Einheiten, in der Einheit der Erziehung und Bildung, in der Einheit des deutschen Charakters und des deutschen Gefühls suchen. *)

Ich schließe diese Bemerkungen und Winke — mehr gebe ich nicht — mit einem allgemeinen Gedanken.

Das Christenthum ist eine Weltreligion. Es kennt keine Völker, keine Nationen. Es ist für alle Menschen in der einen und gleichen Weise.

Aber die Menschen sind nicht abstrakte Wesen, sondern Individuen, und neben die Einzel-Individuen reihen sich Völker-Individuen, in welchen das Christenthum eine individuelle Gestalt annimmt. Das ist nicht nur nicht abzuwehren, sondern natürlich, nothwendig und gut. Es giebt eine allgemeine Menschenbildung, eine Nationalbildung und eine individuelle. Die letztere geht uns hier nichts an, sie ist so mannigfaltig als die Individuen, d. h. unendlich; die allgemeine Menschenbildung wird durch das Christenthum erzielt, die Nationalbildung durch die Mittel, die wir oben angegeben haben. Die christliche und die nationale Bildung sollen und müssen einander ergänzen. Wenn die letztere die Unterschiede der Nationen anerkennt und befestigt, so geht jene über diese Unterschiede hinaus, der gemeinsame christliche Geist hebt die Scheidewand auf und führt alle Nationen zu einer höheren Einheit, so daß in Allen, wenn auch in verschiedener Weise, derselbe göttliche Geist wohnet. „Es sind mancherlei Gaben; aber es ist ein Geist.“ Das Christenthum ist es also, welches den Gegensatz, den die Vaterlandsliebe setzt, auflöset. Das Christenthum hat es mit dem Menschen als solchem, die Nationalität mit dem volksthümlichen Bürger zu thun.

Nach all' diesem könnte ich noch die Frage: Woran erkennt man es nun in einer Schule, ob in ihr auch der Geist der Nationalität,

*) Ich lasse die obigen, vor 6 Jahren geschriebenen Sätze auch jetzt noch, 1850, stehen. Dieselben sprechen auch jetzt noch nicht nur meine Ueberzeugung aus, sondern sie sind auch in dem, was sie über den Mangel der politischen Einheit in Deutschland sagen, auch jetzt leider noch wahr, und wer ist weise genug, um vorauszusagen, was für Geschicke dem Vaterlande in dieser Beziehung bevorstehen! Der Einzelne kann in der Regel nichts weiter dabei thun, als daß er in seinem Kreise dazu mitwirkt, daß das eine, gemeinsame Vaterland zur Einheit, Stärke und Selbstständigkeit gelange! Das aber kann auch Jeder.

der Deutschheit, herrsche, aufwerfen und beantworten. *) Ich könnte die negativen und positiven Merkmale angeben. Aber man braucht den Lesern auch nicht Alles zu sagen. Hat man die Prämissen gegeben, so können Andere den Schluß ziehen, oder, wovon eigentlich hier nur die Rede, die Anwendung des Allgemeinen auf einen besonderen Fall machen. Es ist dieses ein Gegenstand einer interessanten Unterhaltung in einem Lehrervereine, in einem aufstrebenden, der Sache zugewandten, lebendig-thätigen, gründlichen, zusammenhaltenden, — kurz deutschen **) Lehrervereine. Ein solcher ist ja ein redendes Zeichen einer über das enge Gebiet der Ichheit hinausgehenden Liebe zu gemeinsamem Wirken, zum Besten einer höheren Einheit im Dienste des Vaterlandes.

Des thatkräftigen deutschen Lehrers oberste Maxime nennen Schiller's Worte: „Lebe im Ganzen!" — „Immer strebe zum Ganzen!" — „Schließ an ein Ganzes dich an!"

Es ist nichts mehr übrig, als noch einzelne Lehrmittel namhaft zu machen, durch welche die deutsche Nationalbildung gefördert werden kann, und auf unsere klassische Literatur hinzudeuten, in welcher unser Nationalgefühl, unsere Vaterlandsliebe wurzeln können.

Geschichtliche und geographische Werke sind oben genannt worden. Nur speziell hieher Gehöriges ist noch beizufügen, besonders über Gymnastik. Das Meiste ist nur für die Erzieher und Lehrer selbst.

Daß hier von dem Turnen, der Leibesbildung, die Rede ist, wird keinen Verständigen Wunder nehmen. In dem Turnen liegt ein nationales Moment, es gehört zur nationalen Ausbildung. Gewandt und

*) „Les vrais idées de patrie et d'état ont leurs élémens dans l'école", sagt der oben genannte manuel, p. 14.

**) Deutscher Lehrerverein — deutscher Lehrer! Der Begriff dieses Wortes bildete ehemals (Gottlob!) einen Gegensatz mit dem eines lateinischen Lehrers. Deutsche Schule — lateinische Schule! Natürlich stand die letztere in der Meinung der Zeitgenossen höher. Eine Erbschaft aus dem Mittelalter, wenn man das Ende desselben über das sechszehnte Jahrhundert hinaus legt. Die Ansichten ändern sich — wir schreiten fort. Ein deutscher Lehrer! Dieses erinnert mich an den Brief eines „deutschen Lehrers" vom 15. Juni 1837, der mich zu dem vorliegenden Aufsatze erregt hat. Der ungenannte Biedermann erlaube die Mittheilung einiger seiner Bemerkungen. „Die volksthümliche Erziehung (wozu Leibesübungen als wesentlichstes Stück gehören) kann nie genug zur Sprache gebracht werden. Das deutsche Volk hat Ursache, stolz zu sein auf sein Volksthum. Seit mehr als zwei Jahrtausenden hat es den Ruhm behauptet, kühn zu sein und bieder, tapfer und treu, anhänglich an gute Sitten und empfänglich für Geistesbildung und Veredlung. Seit zwei Jahrtausenden ist das Volk der „„Kühnen, der Edlen, der Geisteshohen"" (wie Posselt so wahr sagt in seiner trefflichen Rede: dem Vaterlandstode der vierhundert Bürger von Pforzheim, 1622 — gehalten 1788) der Kern gewesen und der Stolz der Geschichte. Darum verdränge man mit allen dazu tauglichen Waffen den Mangel der Selbstachtung, die Ausländerei und die provinzielle Zersplitterung u. s. w."

stark, muthig und kräftig, rüstig und schnell, willenskräftig und ausdauernd u. s. w. muß man sich selbst und die Jugend nicht bloß um sein und ihrer selbst, sondern auch um des Vaterlandes willen machen, oder mit anderen Worten: die Zwecke der leiblichen Tüchtigmachung sind nicht bloß allgemein-menschliche, sondern auch volksthümlich-nationale. Aber auch das versteht sich von selbst: das Turnen ist nicht einseitig Leibes-, sondern eben so sehr Geistesgymnastik, ja diese bezeichnet den höheren Zweck, jene ist das Mittel dazu; der starke und gewandte Leib ist das Werkzeug des starken und gewandten Geistes. Beides kann und darf nicht von einander getrennt werden. Die Bildung zu einem energischen, charakterfesten, seine Ueberzeugung durch Thaten durchsetzenden Menschen ist unmöglich ohne tüchtige Leibesübung. Durch Gymnastik lernt man noch ganz andere Dinge als Laufen und Springen, Fechten und Werfen. Der Turnplatz ist eine Arena zur Anbahnung männlicher Tugenden.

Aber mit der Politik hat das Turnen nicht das Geringste zu schaffen. An der Verbindung mit dieser ihm, wenn es gesund bleiben soll, ganz fremden Sache ist es schon einmal zu Grunde gegangen. Allgemein menschliche und nationale Bildungsanstalten haben es weder mit einer Besonderheit, noch mit der später eintretenden Anwendung im Leben zu thun, weder mit einer Konfession, noch mit einer Profession, noch mit politischem Parteitreiben.

Die Folgerungen dieser gewiß richtigen Wahrheiten für die Auswahl der Turnlehrer und die unerlaßlichen Anforderungen an sie ergeben sich von selbst. Ein guter Fechtmeister ist darum noch kein Turnlehrer; ein solcher muß — ja fast mehr als jeder andere Lehrer — ein Pädagoge sein. —

1. Reden an die deutsche Nation. Von Fichte. Berlin, bei Reimer, 1808. (1 Thlr. 25 Sgr.)

Aus diesem Kernbuche lernt man, wenn man es noch nicht weiß, was deckende Begeisterung ist. Fichte war in mehrfachem Sinne ein deutscher Philosoph. Beziehen sich seine Reden auch meist auf damalige Zustände (1808 ff.), und strebt er selbst, wenigstens für damals und auch noch für jetzt, Unausführbares an, besonders was die Separaterziehung betrifft: es ist und bleibt ein Buch für alle Zeiten. Fichte war, wie Lessing, ein Mann des Geistes und der Kraft.

2. Schiller's *) Werke. Besonders sein Wilhelm Tell.

*) Ich kann hier eine Anmerkung nicht unterdrücken. Ich kenne ein preußisches Gymnasium, in welchem jüngst der Geburts- und Todestag von Horaz, kurz hinter einander, von den Primanern aus eigenem Antriebe gefeiert wurde. Ohne Frage: es ist ein Zeichen der Tüchtigkeit ihres Meisters und der Gediegenheit der Leistungen der Anstalt. Es liegt etwas Edles in reiner Begeisterung für die Wissenschaft. Auch gehöre ich nicht zu den Einseitigen †), welche

†) Der Verfasser des Plan d'une bibliothèque universelle, Paris 1837, nennt den Unterricht in den alten Klassikern, p. 12, „la démagogie grecque et romaine".

Daß man die Jugend, wo sich Gelegenheit dazu findet, solche National-Heldenstücke auf den Brettern sehen läßt, versteht sich von selbst (Dann Göthe's Götz von Berlichingen u. s. w.) Unseres herrlichen Schiller's Denken und Streben konzentrirt sich in den beiden Prinzipien: Freiheit und Humanität, die jeden edlen Menschen begeistern. Zur Basis hatten sie in ihm die volksthümlichste Gesinnung Er war ganz Volk.

Aus W. Tell allein kann man eine reiche Aehrenlese für Patriotismus halten. Hält man sich im Geiste an das Ganze, so merkt man sich doch auch einzelne herrliche Stellen, wovon auch dieser Aufsatz sebst Proben liefert.

Eine ganz vorzügliche Ausgabe dieses Volksbuches im höheren Sinne des Wortes hat für den Schulgebrauch Hugendubel herausgegeben: „Schiller's Wilhelm Tell. Mit einer geschichtlichen Einleitung und erklärenden Anmerkungen herausgegeben von H., Lehrer der Geschichte und deutschen Sprache und Direktor der Realschule in Bern. Bern rc., bei Dalp, 1836." Der Verfasser kennt den geographischen und historischen Grund und Boden und die Dialekte, auf welchen das klassische Werk zum Theil ruht. — Dann zeige ich noch mit besonderem Vergnügen an: „Schiller's Leben, Geistesentwickelung und Werke im Zusammenhang. Von Dr. Hoffmeister. Stuttgart, bei Becher, 1838 — 1842. Fünf Theile. — Zu betrachten als „Supplement" zu Schiller's Werken. Wer die hat (und wer hätte sie nicht?), muß sich auch dieses Werk Hoffmeister's anschaffen. Es liefert „eine wissenschaftliche Naturgeschichte des Schiller'schen Geistes". Aus ihm lernt man, wie ein klassischer Schriftsteller der Gegenwart zu erklären ist, was — wenn es so geschieht — die geistvolle Erklärung eines Alten aufwiegt. Dieses Werk leitet darum nicht nur eine geistbildende Lektüre deutscher Klassiker ein, sondern es begründet im Allgemeinen einen nationalen Fortschritt. Einen klassischen deutschen Schriftsteller lesen

---

in der Gluth für die alten Klassiker unmittelbar eine Gefahr sehe für deutsche Jünglinge und junge Christen. Ich will es auch nicht hoch anschlagen, daß mir die Feier des Geburtstages des Verfassers der Germania und der Annalen lieber wäre. Aber die Fragen kann ich nicht unterdrücken Wie steht es bei denselben Jünglingen — da man doch nicht für Alles erglühen kann und eine Art der Begeisterung gewöhnlich die andere ausschließt — mit der Feier des 18. Oktobers? wie mit der des 10. und 11. Novembers (Luther und Schiller — die Anstalt ist eine evangelische)? — Diese Fragen drängen sich mir auf; sie sind ehrlich gemeint, es raschelt keine Schlange unter dem Laube. Wohl, jene Begeisterung kann später auf andere Dinge übergehen. Aber sind solche Jünglinge nicht in Gefahr, daß sie später ihre Lebensbestimmung nicht darin suchen, die Alten zu lesen, um so zu leben, wie die Alten lebten, sondern zu leben, um die Alten zu lesen? — „Das hat gute Noth", werden Andere mit Recht sagen. Die meisten Gymnasiasten haben des Lateinischen und Griechischen so satt, daß sie, zur Universität entlassen, die alten Klassiker — nie wieder ansehen. Aber dann — desto schlimmer. Denn wahrhaft Bildendes hält für's Leben vor.

heißt doch mehr, als wissen, was in ihm steht (was jedoch immer schon etwas ist), sondern es heißt: seine Gedanken zu eigenen Gedanken, seine Ansichten zu eigenen Ansichten, seine Strebungen zu eigenen Strebungen machen. Verdient dies einer, so verdient es Schiller. Aber er will erklärt sein. Das thut Hoffmeister, ein dem Schiller'schen Geiste ähnlicher Geist.

Als ächt-deutsche Nationaldichter und deutsche Männer sind noch zu nennen: Klopstock, Theodor Körner, Uhland, E. M. Arndt, v. Chamisso, M. v. Schenkendorf und Andere. Eine reinere Begeisterung für Glauben, Vaterland und Freiheit, als die des zuletzt Genannten, hat es nie gegeben. Er ist der eigentliche Barde der deutschen Jugend. Seine Gedichte (Berlin, bei Thome, 1837. 2 Thlr.) gehören zur ausgewähltesten Lektüre jedes hochsinnigen deutschen Jünglings. In M. v. Schenkendorf ist die heilige Begeisterung und der Hoffnungsreichthum der Zeit von 1813 verewigt.

Kann man die Werke der genannten Männer nicht im Original mit der Jugend lesen oder diese lesen lassen, so wähle man folgendes Buch:

3. Gedichte auf das deutsche Land und deutsche Volk. Für Bürgerschulen gesammelt und herausgegeben von Dr. F. C. **Kröger**. Altona, bei Hammerich, 1837. (25 Sgr.)

Es ist ein Auszug aus des Verfassers Werk: Deutschlands Ehrentempel, drei Theile, welches zu diesen Gedichten als Kommentar von dem Lehrer gebraucht werden kann. Die vorliegende Sammlung ist topographisch und chronologisch angelegt. Das deutsche Land und seine einzelnen Schönheiten werden in mehr als 100 Gedichten besungen, und Großthaten des deutschen Volkes feiern mehr als 70 Gesänge.

Alles will erlernt werden, d. h. zu Allem muß man Anregung erhalten. Man kann in den herrlichsten Gegenden wohnen ohne Sinn für Naturschönheiten. Durch ein Gedicht, das ein wirkliches Kunstwerk im edlen Sinne des Wortes ist, wird man aufmerksam auf Natur- und Menschengröße. Ein Knabe oder Jüngling, welcher Geschmack hat an dem Inhalt dieses Buches, ist gegen die geistverflachende Romanenleserei gesichert. Es ist ein Kraftbuch. Edle Thaten würdig zu besingen ist nächst dem Vollbringen derselben das edelste Geschäft.

4. Die deutschen Volkslieder mit ihren Singweisen ꝛc. von **Erk** und **Irmer**. Crefeld 1838 — 1841. Sechs Hefte. — Und:
Neue Sammlung deutscher Volkslieder mit ihren eigenthümlichen Weisen. Von **Erk**. Berlin 1841 — 1844, bei Logier. Sechs Hefte.

Erk hat noch mehrere Volkslieder-Sammlungen herausgegeben; alle mit kunstkennendem Geschmack und mit Achtung vor dem deutschen Volksgeiste. Wir verweisen auf Hentschel's Abhandlung über das Singen im ersten Bande dieses Werkes. Wie das deutsche Volkslied ein

ächtes, reines Produkt des deutschen Geistes ist, so weckt und nährt es auch den deutschen Geist. Naturmenschen haben eine besondere Freude daran, und wer an ihnen eine Freude hat, hat gewiß ein deutsches Gemüth (Hebel, Hoffmann v. Fallersleben, B. Auerbach und Andere). — Wer die deutschen Dialekte kennen lernen will, muß sich zu Firmenich's Völkerstimmen wenden.

5. Das Fußreisen als sicheres Beförderungsmittel des Unterrichts in der Erdkunde und als eine den jugendlichen Menschen körperlich und geistig erfassende Ascetik, dargestellt von Dr. **K. Boclo**, Lehrer der Geographie und Geschichte am Gymnasium zu Rinteln 2c. Hannover, bei Hahn, 1837. (15 Sgr.)

Ein kleines Buch von 126 Seiten, aber der trefflichen, seltenen eins. Den ganzen Inhalt möchten wir mittheilen. Aus ihm kann man lernen — auch das muß gelernt werden —, welche Früchte eine kurze Reise Knaben bringt an geographischen Kenntnissen, an Menschenkenntniß, an Sinn für Naturschönheiten und erhabener Naturreligion *), wie an körperlicher Frische und Stärke. Dieses Buch sollte von jedem Lehrer Deutschlands gelesen und befolgt werden. Wer diesen Wink befolgt, wird es mir Dank wissen, und die deutsche Jugend wird davon den Gewinn ziehen.

Fast in gleichem Maaße empfehlenswerth ist desselben Verfassers zweite Schrift, besonders für Die, welche die rechte Weise des Fußreisens lernen wollen:

6. Vierwöchige Wanderung von Rinteln über Mühlhausen, Gotha 2c. Hannover 1840, Hahn'sche Hofbuchhandlung. (216 Seiten.) Deßgleichen:

7. Taschenbuch für angehende Fußreisende. Eine der deutschen Jugend gewidmete Frühlingsgabe. Jena 1843, Frommann. (54 Seiten. 7½ Sgr.)

---

*) Naturreligion! Die Leser erschrecken doch nicht? Oder haben sie sich geübt (degradirt, depotenzirt 2c.), Gott mehr im Kerzenlicht als in seiner großen Sonne zu schauen? Solchen hilft obiges Büchlein wieder auf die gesunden Beine. Denn aus seinem ganzen Inhalt haucht die Ueberzeugung heraus, welche Professor Baumann also ausspricht: „Ueberall, am dürren Heidestrauch des kahlen Nordens, wie unter den duftigen Oelbäumen des üppigen Südens, an den Kratern verheerender Vulkane und auf des Meeres sturmbewegten Wellen habe ich die Herrlichkeit Gottes geschaut, und hätte ich auch keine andere Verheißung, der Blick in die Natur und ihre ewigen Gesetze würde Unvergänglichkeit meines besseren Wesens mit vollster Zuversicht mich hoffen lassen."
Baumann, Naturgeschichte für das Volk 2c. Luzern 1837, Seite II.

Freilich muß man auf anderem Standpunkte stehen, als jener — — Seminarist, der sich in dem Koppenbuch (d. h. dem Fremdenbuch auf der Riesenkoppe) durch die Worte verewigte: „Die Natur ist doch wirklich im Allgemeinen recht schön."

(Beiläufig noch dieses: Wer die Ansichten einer naturkräftigen deutschen Frau kennen lernen und sich durch sie auf die Bahn der Natur zurückführen lassen will, lese und durchdenke das Werk der Bettine: „Die Günderode," und das oben vielfach empfohlene von B. Golz: „Buch der Kindheit.")

Rathschläge nach den Erfahrungen eines alten Praktikus, kurz und
ndig, und angenehm zu lesen. Wir wünschen ihnen die weiteste Ver-
:itung und Befolgung. Das Fußreisen entwickelt die wichtigsten Seiten
rsönlicher Freiheit, nämlich die Befreiung von der Knechtschaft
3 eigenen Leibes und von der Abhängigkeit von Anderen (Kutschern,
nbukteurs u. s. w.).

8. Zwölf Lebensfragen, oder ist das Glück eines kultivirten und wohlgeordneten Staates allein durch eine geregelte geistige Erziehung zu begründen, oder muß nicht unbedingt auch die physische damit verbunden werden? Zur Beherzigung zusammengestellt und anatomisch-physiologisch beleuchtet für Jeden, welchem das Wohl der künftigen Geschlechter wahrhaft am Herzen liegt, von **J. W. L. Werner**, Lieutenant, Direktor eines gymnastischen Instituts in Dresden 2c. Dresden und Leipzig, bei Arnold, 1836. (17½ Sgr.)

Wer sich von der Nothwendigkeit und Wichtigkeit der Leibesübungen
: die Jugend noch überzeugen will, der lese diese zwölf Lebensfragen.
:ite 32 stellt der Verfasser folgende richtige Parallele zwischen den Ei-
nschaften des Leibes und des Geistes auf:

Gesundheit des Leibes — Heiterkeit des Geistes.
Abhärtung — männlicher Sinn.
Stärke und Geschick — Gegenwart des Geistes und Muth.
Thätigkeit des Leibes — Thätigkeit des Geistes.
Gute Bildung — Schönheit der Seele.
Schärfe der Sinne — Stärke der Denkkraft.

:er aber zugleich tiefere Blicke in den Zusammenhang des geistigen und
blichen Lebens thun will, der lese:

9. Bemerkungen über den Einfluß der Verstandesbildung und geistigen Aufregung auf die Gesundheit, von **A. Brigham** 2c. Aus dem Englischen übersetzt von Dr. **W. Hildebrand**, Arzt in Berlin. Berlin, bei Enslin, 1836. (22½ Sgr.)

Diese Schrift enthält die ernstesten Warnungen vor zu früher und
großer Anstrengung der Geisteskräfte. Seite 66 wird folgende An-
:ndung des Tages vorgeschlagen:

Jahre des Alters.	Stunden des Schlafs	der Bewegung.	der Beschäftigung.	der Ruhe.
7	9 — 10	10	1	4
8	9	9	2	4
9	9	8	3	4
10	8 — 9	8	4	4
11	8	7	5	4
12	8	6	6	4
13	8	5	7	4
14	7	5	8	4
15	7	4	9	4

Was sagen die Leser zu dieser Vertheilung, namentlich zu den Zahlen in der vierten Rubrik?

10. Jugend-Spiele von **Guts-Muths**, durchgesehen und neu eingeführt von Professor **Klumpp**. Stuttgart, bei Hoffmann, 1845. (1 Thlr. 15 Sgr.)

Die Wiedereinführung der Spiele in die Kreise der Jugend verdanken wir Rousseau, der philanthropinischen Schule, besonders Salzmann und Guts-Muths. In der Schule wird der Knabe zum Gehorsam erzogen, der Spielplatz erzieht ihn zur Freiheit. — Auf den Spielplatz gehört auch der Erzieher: hier lernt er die Jugend kennen, hier gewinnt er — ist sein Charakter und sein Verhalten rechter Art — ihr ganzes Vertrauen. Zum rechten Verhalten gehört, daß er der Jugend möglichste Freiheit und Selbstständigkeit gestatte. — Kräftige Jugendspiele, natürlich im Freien, sind eins der heilsamsten Gegengifte gegen Frühreife, altkluges Wesen, heimliche Sünden, geistige Selbstquälerei, pietistischen Pips u. s. w. *)

11. Die reinste Quelle jugendlicher Freuden, oder 300 Spiele zur Ausbildung des Geistes, Kräftigung des Körpers und zur geselligen Erheiterung im Freien wie im Zimmer u. s. w., von **J. A. L. Werner** rc. Dritte Auflage. Dresden und Leipzig, bei Arnold, 1844. (1 Thlr. 12½ Sgr.)

Wie Jahn in seinem deutschen Volksthum und Guts-Muths, empfiehlt auch Werner mit allen Freunden einer heiteren Jugend geisterfrischende, körperkräftigende Spiele. Spielen ist des kleinen Kindes ganzes Leben. Ohne Spiel soll auch dem Knaben und dem Jüngling kein Tag, wenigstens keine Woche verrinnen. Aber was für Spiele? Etwa Kartenspiele? Werner lehrt Besseres. Dasselbe gilt von folgendem Buche:

---

*) „Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben und etwas Ehrliches und Nützliches vorhaben, darum gefallen mir diese zwo Uebungen und Kurzweil am Besten, nämlich die Musika und das Ritterspiel mit Fechten, Ringen, Laufen rc. Das Erste vertreibt die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken und des Teufels Anfechtung, macht die Leute gelinder und sanftmüthiger, sittsamer und vernünftiger, zu Allem geschickt und alleweil fröhlich, läßt des Zornes, der Unkeuschheit, der Hoffart und anderer Laster vergessen, darinnen sie eine halbe Zuchtmeisterin und Disziplin ist. Das Andere aber macht feine, geschickte Gliedmaaßen am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit mit Springen und dergleichen; die endliche Ursache ist auch, daß man bei solcher Leibesübung nicht auf Schwelgen, Unzucht, Spielen, Saufen und anderen Unfug geräth, wie man jetzt leider überall siehet. Also geht's, wenn man solche ehrbare Uebungen und Ritterspiel veracht' und nachläßt. — Salomon ist da ein recht königlicher Schulmeister; er verbeut der Jugend nicht bei denen Leuten zu sein oder fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern, denn da werden eitel Hölzer und Klötze daraus. Ein junger Mensch, so eingespannt und abgezogen, ist gleich wie einen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf pflanzen; jungen Leuten ist solch tyrannischer, mönchischer Zwang ganz schädlich, und ist ihnen Freude und Ergötzen so hoch vonnöthen, wie ihnen Essen und Trinken ist, denn sie bleiben desto eher auch bei Gesundheit."
Luther.

12. Spiele und nützliche Beschäftigungen für die Jugend. Herausgegeben von K. Bormann. Leipzig, bei Fleischer, 1836. (20 Sgr.)

Eine sehr zweckmäßige Auswahl, für ein Alter von 6 — 16 Jahren rechnet. Aber auch für Klein-Kinder-Schulen haben dergleichen ücher eine noch nicht recht begriffene Wichtigkeit, und es wäre eine eiswürdige That, wenn ein Kinderfreund einen praktischen, d. h. erobten Stufengang für Leibesübungen und Spiele in diesen Anstalten ufstellte und mittheilte. *) Aber nicht solche engherzig und einseitig bechnete Uebungen, wie in einer Kleinkinderschule in Wien, wo die Kinr die Bewegungen der Tischler, Schmiede, Zimmerleute &c. nachmachen üssen (nach der gemeinsten Auffassung praktischer Nützlichkeit); sondern llseitig entwickelnde freie Uebungen und Spiele — nicht bloß zur Eraltung, sondern auch zur Wiederherstellung der Gesundheit. Genaue achforschungen über die Lebensart der in der Kleinkinderschule Nro. 1 Berlin vereinigten 60 Kinder (Knaben und Mädchen) haben gezeigt, aß mehr als die Hälfte von ihren Eltern an's Branntweintrinken gewöhnt werden. Ist das nicht furchtbar?

13. Beschäftigungen für die Jugend aller Stände. Stuttgart, bei Becher, 1835 — 1839. (Vier Bände à 1 Thlr. 15 Sgr.)

Diese Beschäftigungen enthalten des Nützlichen sehr viel. Gewöhnche Lesereien, z. B. Pfennigblätter, taugen nicht für Kinder. **) Wer e in freien Stunden nützlich und angenehm beschäftigen will, dem liern die vorliegenden vier Bände schöne Materialien.

Ferner wollen wir noch einige Schriften über Gymnastik namhaft achen:

14. Kallisthenie, oder Uebungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen, von P. H. Elias, mit Vorwort von Meckel, Professor der Anatomie in Bern. Mit 38 Umriß-Figuren. Bern, bei Jenni, 1829. (1 Thlr.)

Daß wir die armen Mädchen nicht von körperlichen Uebungen ausschließen, versteht sich von selbst. Sie haben bei dem Uebermaß von ernen und Stickereien, die ihnen zugemuthet werden, dergleichen noch öthiger als die Knaben. Sie verhindern es wenigstens zum Theil, daß nen nicht alle Natur ausgetrieben werde.

---

*) Herr Ossyra hat ein solches Büchlein herausgegeben. Siehe auch die weiter unten angezeigten Schriften von Spieß über elementare Gymnastik oder reine Turnübungen, d. h. ohne Gebrauch von Apparaten (nach Analogie der „reinen Verstandesübungen"). Alles Wünschenswerthe leistet Fr. Fröbel mit den „Kindergärten" und seinen sechs Spielgaben.

**) Taugen auch, wie neulich wieder behauptet worden, Mährchen (deutsche Mährchen) nicht für Kinder? — Wer das behaupten kann, kennt weder die Kinder überhaupt, noch die deutschen Mährchen, noch die Wichtigkeit der Belebung der Phantasie für das Glück des ganzen Lebens und eine ideale (folglich nichtphiliströse) Auffassung desselben.

Ramsauer erzählt im „pädagogischen Deutschland" in seiner Selb biographie: „In den Jahren 1831 und 1832 gab ich etwa dreißig Mä chen meiner Schule diesen Unterricht nach Elias, und mit so gut Erfolg, daß ich ihn mein ganzes Leben hindurch gäbe, würde mein Kö per so frisch bleiben, wie meine Lust und Freude zu solchen jugendlich Uebungen, die in jeder Töchterschule eingeführt sein und weniger fehl sollten, als Tanzübungen." *)

Mit der Kallisthenie von Elias verbinde man die Benutzung d Schrift des Gymnasten, Herrn Professor Werner in Dessau:

15. Amöna, oder Mittel, den weiblichen Körper zu seiner Bestimmung zu b den und zu stärken. Dresden und Leipzig, bei Arnold, 1838. (1 Thlr.)

16. Turntafeln. **) Das ist: Sämmtliche Turnübungen auf einzelnen Bl tern zur Richtschnur bei der Turnschule und zur Erinnerung des Gelernt für alle Turner herausgegeben von E. W. B. Eiselen. Berlin, bei Reim 1837. (46 Tafeln — 1 Thlr.)

Vorliegende 46 Tafeln enthalten nichts, als ein schematisch geord netes nacktes Verzeichniß sämmtlicher Turnübungen. Die Zahl derselbe — ich habe sie zusammengezählt — beläuft sich auf mehr als andert halb Tausend. Die Sache ist eine förmliche Kunst (Turnkunst geworden, und sie hat, wie jede ausgebildete Kunst, ihre eigenthümlich Sprache, die nur der Eingeweihte versteht. Die Weihe erhält man na türlich nur durch die Praxis. Jene Uebersicht ist darum sehr schätzens werth, weil sie die Uebungen von den ersten Anfängen aus, vom Leich teren zum Schwereren, ordnet. „Möge" — damit schließt Herr Eisele das Vorwort — „diese Schrift dazu beitragen, der Turnkunst immer meh Eingang und Ausbreitung zu verschaffen und dadurch das so viel fach gestörte Gleichgewicht zwischen geistiger und leibliche Bildung wieder herzustellen."

Der eigentliche Stifter und Urheber der Turnkunst, die noch etwa Anderes wollte, als Gymnastik, welche Guts-Muths bei uns einge führt hat, ist bekanntlich Jahn, dessen „Deutsche Turnkunst vom Jah 1816" 1847 in einer neuen, von Maßmann und Eiselen besorgten Ausgabe bei Reimer in Berlin erschienen ist. Eiselen erwarb sich das

*) In die „Musterschule" in Frankfurt am Main sind die Turnübungen als noth wendiger und wesentlicher Bestandtheil der Bildung aufgenommen, nicht bloß in die Knaben-, sondern auch in die Mädchenklassen, und Ostern 1850 wurde zu allgemeinem Beifall öffentlich darin geprüft. Siehe die vorzüglich geschrie bene Einladungsschrift: „Das Turnen, ein allgemeines Erziehungs- und Bil dungsmittel in den Schulen, von Bruckner. Frankfurt am Main, bei Sauerländer."

**) Als Auszug daraus ist zu betrachten:

Merkbüchlein für Anfänger im Turnen, von E. W. B. Eiselen. Berlin, bei Reimer. (30 Seiten. 2½ Sgr.)

Es enthält die Turngesetze und die einzelnen Uebungen.

große Verdienst, die Turnkunst in der drückenden Zeit vom Jahre 1819 ab aufrecht zu erhalten. Mit Genehmigung, ja, auf Befehl des Königs und der Behörden sollen nun alle preußischen Gymnasien, Bürgerschulen und Schullehrer-Seminarien Turnanstalten errichten, und dieses Wort hat seinen bösen Geruch wieder verloren. Herr Eiselen hat manchen Turnlehrer gebildet; jetzt geschieht es durch Maßmann in Berlin und durch Spieß in Darmstadt. Doch entspricht ihre Zahl dem Bedürfniß noch nicht. In Dänemark turnen auf Allerhöchsten Befehl alle Schulen; in der Normalanstalt für die wechselseitige Schuleinrichtung in Eckernfoerde auch die Mädchen des Waisenhauses, und Herr Eiselen hat auch einen Turnsaal eingerichtet für Mädchen, welche an Verkrümmungen leiden oder bei denen man das Schiefwerden fürchtet. Nach seiner Erfahrung ist Solches häufig eine Folge der Muskelschwäche, folglich durch Stärkung der Muskeln zu heilen, oder der Gefahr dadurch vorzubeugen. Herr Eiselen fesselt die Theilnahme des Publikums durch sogenannte Schauturnen, welche er von Zeit zu Zeit mit den Geübteren veranstaltet, und zu welchen er durch Karten einladet. Wenn sie anderwärts Nachahmung finden, so ist vor aller Ostentation zu warnen. Denn sie verführt die Turner zur Eitelkeit und zu gefährlichen Wagnissen; sie schadet also nicht bloß der Seele, sondern auch dem Körper. Was diesem nicht wahrhaft nützt, muß mit Strenge entfernt gehalten werden. Jahn selbst sagt in seinem deutschen Volksthum Seite XII: „Glanzsucht und der Sinn, Gutes zu stiften, wandeln nie einträchtig mit einander." Aber auf den öffentlichen Platz gehört der Turner.

Vor aller Uebertreibung ist zu warnen; nicht nur, weil sie der Anerkennung der Wichtigkeit der Leibesübungen schadet, sondern weil in der That auch hier jedes Uebermaß nachtheilig wirkt. Wenn ein an's Sitzen gewöhnter Gymnasiast (wer wäre nicht ein solcher?) plötzlich zu höchst anstrengenden Uebungen übergeht, so kann dieses nicht heilsam wirken. Davor warnt auch ein sehr verständiger Mann in einer für Erzieher sehr lehrreichen Schrift (Seite 147), welche heißt:

17. Die Grundsätze der Physiologie, angewandt auf die Erhaltung der Gesundheit und die Verbesserung körperlicher und geistiger Erziehung. Zum Gebrauche für Eltern, Erzieher, Schulmänner ꝛc. bearbeitet von Dr. **A. Combe.** Nach der fünften Edinburger Ausgabe in's Deutsche übertragen von Dr. **F. Reichmeister.** Leipzig, bei Tauchnitz, 1837. (2 Thlr.)

Eine, auch für die Gesundheit sehr heilsame Uebung ist das laute, freie Sprechen, Rezitiren und Lesen in den Schulen und zu Hause. Dieses ist ausführlich und belehrend auseinandergesetzt in der Schrift: „Ueber Deklamation in medizinischer und diätetischer Hinsicht, auch als Beitrag zur Erziehungskunde, von G. F. Ballhorn. Zweite Auflage. Hannover, bei Helwing, 1836." (12½ Sgr.) Unter Deklamiren versteht dieser verständige Dr. Ballhorn alles laute Sprechen, welches, nach seinen Erfahrungen, Krankheiten vorbeugt und heilt. Wie

außerordentlich eine geistig-lebendige Unterhaltung erfrischt und belebt weiß der, der es erlebt hat.

Von den anderen Werken, welche über Gymnastik und Turnkunst erschienen sind, verdienen noch eine auszeichnende Erwähnung:

18. Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen, von **Gerhard Ulrich Anton Vieth**. Drei Theile. Mit 16 Kupfern. Leipzig, bei Cnobloch, 1848. (4 Thlr. 10 Sgr.)

Der erste Theil enthält eine historische Darstellung der Leibesübungen bei allen Völkern der Erde; der zweite die Beschreibung der Sache selbst, der dritte Zusätze zu beiden. Das Ganze ist also für Solche, welche nach Art der Gelehrten in den Begriff der Sache eindringen wollen, mehr um sie zu wissen, als um sie anzuwenden.

19. **Guts-Muths** Gymnastik für die Jugend. Neu bearbeitet und nach dem jetzigen Standpunkte der Turnkunst fortgeführt von **F. W. Klumpp**. Mit 24 Zeichnungen. Stuttgart, 1847, Hoffmann. (408 Seiten. 1 Thlr.)

Des Verfassers Verdienste um die Sache sind bekannt. Sein Name und der Schnepfenthal's haben in dieser, wie in patriotischer Beziehung überhaupt, den besten Klang. Ob die Gymnastik bei verständiger Leitung gefährlich sei, lehrt die mir bekannte Thatsache: In 25 Jahren brach in Schnepfenthal kein Knabe durch Turnen Arm oder Bein; dagegen brach ein Sohn Salzmann's, ein tüchtiger Turner, in ebenem Zimmer ein Bein. Es kommt Alles auf Geschick und Glück an. Fortes fortuna juvat (das Glück begünstigt die Muthigen).

20. Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes, von **J. C. F. Guts-Muths**. Mit 4 Kupfertafeln. Grimma, bei Gebhard, 1817. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Während des Verfassers Gymnastik die Leibesübungen aus dem Gesichtspunkte der allgemeinen Menschenbildung betrachtet, sieht er sie in dem Turnbuche als Mittel, deutsche Vaterlandsvertheidiger zu bilden, an.

21. Die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte der Diätetik und Psychologie, nebst einer Nachricht von der gymnastischen Anstalt zu Magdeburg, von Dr. **C. F. Koch**, praktischem Arzte und Wundarzte und Mitgliede des Direktoriums der gymnastischen Anstalt. Magdeburg, Creutz'sche Buchhandlung, 1830. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Der Verfasser betrachtet die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte des Arztes, als Gesundheit erhaltendes und Gesundheit wiederherstellendes Mittel. Nach seiner Ansicht verhält sie sich zu den Erfolgen der eigentlichen Heilkunst wie die radikale Kur zur palliativen.

22. Kleines Handbuch der Gymnastik für die deutsche Jugend. Oder: Unterricht in den, zur Beförderung der Gesundheit, Kraft und Gelenkigkeit des Körpers und zur physischen Ausbildung überhaupt unentbehr-

lichen Leibesübungen. Für Eltern, Erzieher, Lehrer an Schulen und Privat-Erziehungsanstalten, so wie zum Selbstunterricht für Jünglinge und Knaben. Nach den neuesten Grundsätzen bearbeitet von **K. L. Heldermann**. Mit vielen erläuternden Abbildungen. Quedlinburg und Leipzig. Druck und Verlag von Gottfried Basse, 1834. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Eine zweckmäßige, wenn auch kompilatorische Zusammenstellung der Uebungen, welche überall, wo ein freier Platz ist, ohne besondere Vorrichtungen angestellt werden können.

23. Das Ganze der Gymnastik, oder ausführliches Lehrbuch der Leibesübungen, nach den Grundsätzen der besseren Erziehung zum öffentlichen und besonderen Unterricht bearbeitet von **J. A. L. Werner**, ehemaligem Lehrer der Fecht- und Voltigirkunst und Gymnastik an der Universität und einigen Erziehungsanstalten Leipzigs. Mit einem Titelbilde und 274 Figuren. Meißen, bei Goedsche, 1831. (3 Thlr. 5 Sgr.)

Eine ausführliche Kompilation aller Arten von Leibesübungen, die auf Pferden und die militärischen nicht ausgenommen. Man kann Mancherlei aus ihr lernen. Aber den ächten, pädagogischen Geist enthält sie eben so wenig, wie alle übrigen Schriften desselben Verfassers.

Wir schließen diesen Abschnitt mit den Worten eines gekrönten Hauptes (des Königs Ludwig von Baiern), sollten sie — Gott gebe es! — auch nur noch von der Vergangenheit gelten.

„Wie? Gymnasium nennen die jetzigen Menschen die Stätte,
Wo die Jugend versitzt, ach! wo der Körper verdirbt *);
Den Ort, wo er wurde geübet, bezeichnet der Name.
Bei den Hellenen war That; aber wir reden davon."

Und was wäre nun noch über den großen, reichen, tiefen Gegenstand zu sagen, der uns bisher beschäftigt hat? — Offen zu gestehen, was ich darüber gesagt habe, es befriedigt mich nicht. Ist es die Größe, die Natur des Gegenstandes, welche die Rede darüber zu einer ungenü-

*) Von dem Orte, wo Obiges der Fall sein sollte (z. B. nach einem veröffentlichten Ministerialreskript vom Jahre 1837 in Baiern), glaube man nur ja nicht, daß doch der Geist dabei sehr wohl gedeihen könnte. Es ist gelehrte Narrheit. Wo der Körper verdirbt, verdirbt auch der Geist für das wahre Leben. Wohl, bei mürbem, krummem, gichtischem Leibe kann man ein sehr gelehrter Mann werden. Aber ist mit Jünglingen, bei denen man es auf dieses Ziel anlegt, dem wahren Leben gedient? Es giebt gar keine einseitige, rein körperliche Bildung, und zwar eben so wenig, als eine in sich beschlossene Förderung materieller Interessen. Das Geistige spielt immer mit hinein. Leider aber giebt es eine unkörperliche und darum auch ungeistige Gelehrtenbildung. Diese verdient unseren Haß. Der Mensch ist, wie oben schon bemerkt, ein Ganzes. Wer den Geist, d. h. die geistige Seite des Menschen, wahrhaft pflegen will, darf die leibliche Seite nicht vernachlässigen. Dieses soll auch bei uns fortan nicht mehr geschehen. Dieses ist ein wahrer Fortschritt.

genden macht *); kann man eine Sache vollständig, befriedigend abhandeln, über der man nicht steht, sondern in der man steht, die wir nicht haben, sondern die uns hat? Oder ist vielleicht der ächte Begriff der Vaterlandsliebe an Bedingungen gebunden, die in unserem realen Leben nicht existiren, so daß es ein Unrecht wäre, ihn bei uns vorauszusetzen, ihn zu fordern? Wie es nun auch damit beschaffen sein möge, genug ich fühle den Drang in mir, der gedehnten Darstellung noch eine übersichtliche, an die zeitliche Entwickelung des Menschen sich anschließende anzuhängen.

Der Mensch erscheint als Individuum auf dem Schauplatze der Welt als ein Ich. Die Ichheit ist ihm an- und eingeboren. Der Trieb der Selbsterhaltung durchdringt ihn. Er ist ein geborner Egoist, soll es sein, muß es sein, zur Sicherung seiner Existenz. Das Kind kennt seinen Hunger, seine Bedürfnisse; daß auch Andere Hunger haben, lernt es später. Folglich sorgt es zuerst allein für sich. Neben diesem unschädlichen, nothwendigen, folglich guten Egoismus soll Anderes gepflanzt, und er soll so weit überwunden oder untergeordnet werden, daß der Mensch fähig wird, seine Ichheit, sein ganzes Dasein für Dinge, die er für höhere erkennt, aufzuopfern. Dieses ist nur dadurch möglich, daß er größere Ganze, Allgemeinheiten als höhere Dinge auffassen, und sich dagegen als ein Theilchen, als Glied begreifen lernt. Dieser Ganzheiten giebt es mehrere, in die der Mensch nicht auf einmal, sondern allmählig eingeführt werden kann. Auf jeder Lebensstufe ist daher auch der Sinn für das Gemeinschaftliche, das Höhere, der Gemeinsinn ein anderer; er hat immer andere und andere Ziele. Betrachten wir den Verlauf des werdenden Menschen, die Kreise, in die er, von seiner Ichheit aus, eingeführt wird, womit der endigen soll, der mit einem Atom, seinem Ich, anfängt, und was dazwischen liegt.

Aus träumerischem Zustande erwacht der Säugling im Kreise der Familie. Gott selbst hat sie gestiftet; ein Mann gehört zu einer Frau zur gegenseitigen Ergänzung, zur Gestaltung einer heiligen Einheit, welche vervollständigt wird durch ein Kind. Eine Familie ist erst ein wahrer, ganzer Mensch. Wohl ihm, dem jungen Erdenbürger, wenn uneigennützige, aufopfernde Liebe die Glieder der Familie verbindet, wenn jedes seine Obliegenheiten treu erfüllt. Diese schaffende oder erhaltende Thätigkeit zum Besten der Familie, die alle Glieder umfassende Liebe bildet den edlen Familiensinn, den Patriotismus der Familie. Von Vater und Mutter geht, weil sie auch noch zu anderen Familien gehören, eine das Herz erweiternde Gesinnung auf die Kinder über. Glücklich daher die Kinder, deren Familie zu einem größeren, in Liebe verbundenen Familienkreise gehört und welcher edle Hausfreunde nicht

*) Pestalozzi ist der Ansicht, daß man eine Idee nie vollkommen, ja nicht einmal ganz genügend darstellen könne. Wer von sich meine, daß ihm dieses gelungen sei, habe diese Idee nicht.

fehlen. Eine solche Familie ist der heilige Heerd der größten Tugenden. Deutschland ist vor vielen anderen Ländern und Völkern ein, Gottlob! durch edlen Familiensinn, durch häusliche Tugenden gesegnetes Land. Diese bilden die Krone der Frauen, des weiblichen Geschlechts überhaupt. Ueber den häuslichen Kreis, in dem sie, wenn mit reichem Gemüth und ächter Weiblichkeit überhaupt begabt, die Sonnen *) sind, über die Gemeinschaft verwandter Familien geht der Blick weniger Frauen hinaus; noch seltener sind sie thätig für Anderes. Wir fordern es auch nicht von ihnen; wenn sie nur treu und fromm die Kinder erziehen, darin, wie in der hingebenden und aufopfernden Liebe für den Mann, ihren Beschützer, Freund und Herrn („das ächte Weib will einen Herrn"), ihr Glück, ihre Seligkeit finden, „die Mädchen lehren und den Knaben wehren", kurz innige und sinnige, sanftmüthige und treue, noch kürzer deutsche Gattinnen und Mütter sind, einer „Gertrud" gleichen. Doch wir bannen auch, wo ein höherer Geist in einem weiblichen Wesen waltet, ihn nicht in engere Sphären, als zu seiner allseitigen Entwickelung erforderlich sind. Vielmehr gehört es zu den edlen, patriotischen Tugenden der Frauen, wenn sie Zeit, Kraft und Neigung haben, auch für weitere Bestrebungen: für Krankenvereine, Kinderbewahranstalten und ähnliche, dem Wirken im häuslichen Kreise verwandte Bestrebungen, thätig zu sein, und wenn sie (was in der weiblichen Erziehung leider so häufig übersehen und nachher, wenn es zu spät ist, von den Gatten so schmerzlich vermißt wird) den Sinn in sich ausbilden, das weitergehende, männliche Streben aufzufassen, anzuerkennen, nach Gebühr zu würdigen und in Hochgefühl sich die Gattin eines Mannes zu wissen, der einen hohen Lebensberuf würdig ausfüllt und der mit seinen Gedanken und Strebungen die Welt umspannt. **) Denn der häusliche

*) „Hauses Sonne, Mannes Wonne, Ehrenkrone!
Gott denkt dein vor seinem Throne."
(P. Gerhardt.)

**) Daß es so wenige, für das öffentliche Leben thatkräftig wirkende Männer unter uns giebt, liegt nicht allein an dem Mangel erregender Faktoren in dem öffentlichen Leben selbst, sondern zugleich an der einseitigen, ungenügenden Bildung der Frauen. Die meisten bannen den Mann in den häuslichen Kreis durch sichtbare und unsichtbare, aber mächtige Gewalten. Wer sich nicht bannen läßt, wird selten dem (jederzeit traurigen) Zwiespalte mit der Hausfrau ausweichen können. Die Frau muß den Mann zu verstehen suchen. Der Mann gehört zuoberst seinem Berufe, der Welt, an, dann der Familie. „Erst kommen", sagte ein braver Rittmeister, „meine Husaren, dann die Pferde meiner Husaren, dann Frau und Kind, dann ich." Daß viele unserer Frauen ihre Männer nicht verstehen, sich deren Beruf nicht unterzuordnen wissen, liegt an ihrer mangelhaften, weniger auf Ein- und Ansichten, als auf bloße Kenntnisse berechneten Bildung. Die Welt sieht im Manne zuoberst den Mann seines Berufs — mit vollem Recht. In dieser Ansicht findet die Sitte, die Männer mit ihren Titeln, nicht mit ihren Familiennamen zu nennen, ihre Begründung. Man dehnt sie auch auf die Frauen aus: dieses sollte sie lehren, sich dem Berufe ihrer Männer unterzuordnen, und groß zu denken vom „Wirken in der Welt".

Kreis füllt die Seele des strebenden Mannes nicht aus, darf sie nicht ausfüllen. Während das Mädchen ausschließlich im häuslichen Kreise erzogen wird oder auch eine Schule besucht, die aber jedenfalls eine dem Geiste einer erweiterten Familie ähnliche Haltung anzunehmen hat, wird der Knabe in die öffentliche Schule geschickt, welche die Gemeinde, der Staat gestiftet hat. Er soll für einen Beruf, der seiner Natur nach jedenfalls den häuslichen Kreis überschreitet, er soll für das öffentliche Leben erzogen werden. Unter glücklichen Konstellationen wird er mit Hochachtung und Liebe zu seinen Lehrern erfüllt, er widmet sich mit Fleiß und Anstrengung den Gegenständen ernsten Lernens, er stiftet Schulkameradschaften, er lebt sich aus in wilden Knabenspielen, der Mensch in ihm wird ausgebildet, und er reift so allmählig zum Jüngling heran. Als solcher wählt er sich einen bestimmten Lebensberuf. Wohl ihm, wenn er für edle Thätigkeit in demselben schwärmt! Der große Gedanke des Vaterlandes geht in ihm auf; es erwacht in ihm die Begeisterung, für dasselbe zu wirken. Heil ihm, wenn aus den Kreisen der Männer, in die er tritt, patriotische Gesinnung ihn anweht! Denn nur das im Leben Lebendige wecket Leben, Gesinnungen, Thaten. Zu den edlen stillen Tugenden, welche Vater und Mutter im Kreise des Hauses ihm anerzogen, gesellen sich die Anfänge der öffentlichen Tugenden: Tüchtigkeit im Berufe, Begeisterung für die Ehre, den Ruhm, die Freiheit des Vaterlandes! Mit Hochgefühl vernimmt er die großen Thaten der Vorfahren, erregend wirkt auf ihn die Bewegung der Gegenwart, und hohe Gedanken, in der Zukunft zu verwirklichen, schwellen seine Seele. Er wird Mann, Familienhaupt, Bürger, Patriot. Welche Forderungen machen wir an ihn, welche macht er selbst an sich? Zuerst nennen wir Luther's Wort:

„Ein Jeder lern' sein' Lektion,
So wird es gut im Hause stohn!"

Die erste Pflicht gegen das Vaterland ist die nie rastende Arbeitsamkeit.

Patriotismus ohne Geschicklichkeit und Tüchtigkeit in seinem Berufe ist ein leerer, wüster Schall. Jeder sorge zunächst für die Seinigen, für eine tüchtige Erziehung der Kinder, die das nachfolgende Geschlecht bilden, die Zukunft sichern, für seinen Kreis, seine Sache! Glücklich ein Land, wie Deutschland, in dem es so viele Männer, auch so viele Lehrer giebt, die kein höheres Interesse kennen, als das edle, tüchtig zu wirken in ihrem Berufe. Alle fremden Pädagogen, die nach Deutschland kommen, müssen dieses freudig anerkennen. Die Sache, für die ein Mann lebt, ist zugleich auch die Sache Anderer. Darum schaare er sich mit diesen zusammen! Folglich Assoziation zum Gedeihen des gemeinsamen Lebensberufes! Wie könnte daher Lehrer-Patriotismus bestehen unter denen, die sich von anderen Lehrern abschließen? Wer aber nur an sich denkt, wie könnte der sich assoziiren? Die Wörter schon widersprechen

einander. „Wer sich abschließt, setzet sich wider Alles, was gut ist." Der Gemeinsinn besteht eben überall darin, daß man sich in einem Größeren fühlt, als Glied des Ganzen wirksam ist, sich dem Gemeinsamen unterordnet. Männerfreundschaft! die ihren festen Halt gewinnt durch das gemeinsame Streben nach höheren Dingen. „Lebe im Ganzen!" —

Der Mann ist aber nicht bloß Familienhaupt und Standesgenosse, er ist Bürger seines Vaterlandes. Er glüht für dessen Wohl; das Glück desselben ist sein Glück, die Ehre desselben seine Ehre, die Freiheit desselben seine Freiheit. Es ist ein bezauberndes Wort.

„O Freiheit!
Silberton dem Ohr,
Licht dem Verstand und hoher Flug zu denken,
Dem Herzen Hochgefühl!"

Und mit Recht. Denn die Freiheit ist die Bedingung alles wahrhaften, mannhaften Glücks. Mit ihr hat man noch nicht Alles; aber ohne sie hat alles Andere einen geringen Werth. Denket euch ein Volk, wohnend auf dem fruchtbarsten Boden, unter dem herrlichsten Himmel, in welchem selbst Wissenschaften und Künste blühen *) — ohne Freiheit, es ist

---

*) „Wissenschaften und Künste blühen — ohne Freiheit" — es ist nur in beschränktem Sinne möglich. Denn die Freiheit ist auch der Lebensäther der Wissenschaften. Böckh hat darüber ein bedeutungsvolles Wort gesprochen:

„Ist Freiheit der Lebensgeist der Wissenschaften auf ihrem eigenen Gebiete (und gewiß ist sie es, nicht allein, weil äußere Beschränkung den Gedanken hemmt, sondern weil sogar schon die Besorgniß derselben den Gedanken in der Geburt erstickt), so müssen die Wissenschaften, so lange sie selber nicht etwa erschlafft und verderbt sind, aus ihrem inneren Wesen hervor die Liebe einer gesetzmäßigen Freiheit im Leben der ganzen Menschheit auch über das Gebiet der Wissenschaften innerhalb seiner engsten Gränzen hinaus durch unmerklichen Einfluß unbeabsichtigt fördern. — Ein handwerksmäßiger und pedantischer Betrieb jeder Wissenschaft, der in dem Kleben am Einzelnen und in der Erfahrung Gegebenen, ohne Begeisterung und Kraft, Gedanken zu erzeugen, und in der bloßen Ueberlieferung des Hergebrachten für das Gedächtniß besteht, mit einem Worte die todte Wissenschaft, kann kein Leben erwecken, wird also die Geister eher niederdrücken als anregen, und in dem Grade als ein Herrscher, eine Regierung, Gesellschaft oder Anstalt das gelehrte Handwerk, welches zuweilen unter dem Namen gründlicher Gelehrsamkeit empfohlen wird, an die Stelle des lebendigen Wissens setzt, erstirbt die geistige Regsamkeit in dem Volke, welches den Einflüssen einer solchen Bildung nachgiebt. Nur wo alles Einzelne in sein Allgemeines aufgenommen ist, der Stoff in Gedanken verwandelt, der Gedanke mit Begeisterung ergriffen wird, wohnt der Wissenschaft Leben ein, und sie gelangt alsdann durch schöpferische Kraft und Reflexion zu weiterem Fortschritte. Friedrich, der außer der Bildung durch Geschmack das geistige Vorwärtsgehen wollte, tadelt daher in der kurzen Uebersicht der Fortschritte des menschlichen Geistes, welche er der Geschichte seiner Zeit eingewebt hat, an den meisten deutschen Gelehrten, daß sie Handwerker, und an den Professoren der Universitäten außer ihren unfeinen Sitten, daß sie Pedanten seien. Wolf, dessen Schriften er als Jüngling eifrig studirt hatte, ist ihm zuwider, weil er nur Leibnitz'ens System wiederkäuete und weitschweifig wiederholte, was dieser im Feuereifer geschrieben hatte; selbst eine auf das Kriegswesen bezügliche Schrift beginnt er mit den zwar einfachen,

ein Sklaven- oder gar ein Bedientenvolk; wir verachten es. Nehmet dagegen ein Volk, das unter dem Eispol mit den Bären um seine Nahrung kämpft und acht Monate in rußigen Hütten wohnet und von Künsten und Wissenschaft wenig weiß, aber seine Selbstständigkeit und Freiheit gegen innere und äußere Dränger zu erhalten weiß — wir werden solchem Volke vor jenem den Vorzug geben, wir werden es, wollen wir nicht dem ganzen Inhalt der Geschichte Hohn sprechen, wollen wir vielmehr ihre großen Momente in unser Denken und Fühlen aufnehmen, groß und herrlich nennen. Die Freiheit ist die Gesundheit der Nationen. *) Was will es bedeuten, wenn ein kranker Mann an einer reich besetzten Tafel sitzet, oder die Erlaubniß zum Genuß von einem Anderen als eine Gnade erflehen muß? Beneiden wir dagegen nicht Alle einen nackten Natursohn, der an einer Baumrinde naget! Die Freiheit ist die Gesundheit des Mannes, die Gesundheit der Nationen. Darum äußert sich auch der Patriotismus der Glieder eines Volkes zunächst in der Erstrebung der Freiheit. Wo sie fehlt, fordert sie der Patriot, nicht einmal, sondern immer fort und fort, so lange, bis sie errungen. Mit Bewunderung betrachten wir in der Geschichte den Kampf mancher Nationen um dieses höchste der irdischen Güter durch Jahrhunderte hindurch. Und noch nie wurde ein Volk auf immer ein Sklavenvolk, wenn die Freiheit sein höchstes Gut war. Hundertmal besiegt, zerstückelt, zertreten — immer von Neuem aufgestanden und gekämpft: endlich gelingt es, endlich triumphirt die Freiheit. „Der rechte Mann kann bangen, aber nie verzweifeln am Höchsten, am Vaterlande." —

Von zwei Seiten kann die Freiheit eines Volkes in Gefahr gerathen: von außen und von innen. Die von außen entstehenden Gefahren: Angriffe eines eroberungssüchtigen Volkes, sind die am wenigsten gefährlichen. Man kennt den Feind, seine Absichten liegen zu Tage, Niemand wird getäuscht. Alle erheben sich, weil Alle bedroht sind, und der Feind wird zurückgeschlagen. Die Wunde, die er schlug, gleicht nur einer äußeren Verletzung des Körpers. Weit gefährlicher ist die Unterdrückung der Freiheit durch innere Feinde. Sie sind im Innern des Landes, scheinen zu den Unserigen zu gehören; Macht, Ansehen, Geld kämpfen für sie, heimlich wirken ihre Gifte, feile Knechte nennen die Mitwirkung „Patriotismus", „deutsche, angestammte Treue" — es ist eine innere Krankheit des Körpers, deren Ursachen und Quellen sich dem Auge leicht

---

aber unübertrefflichen Sätzen: „Was hilft es zu leben, wenn man nur ein Pflanzenleben führt; was hilft es zu sehen, wenn es nur geschieht, um Thatsachen in seinem Gedächtniß aufzuhäufen; was hilft mit einem Worte die Erfahrung, wenn sie nicht geleitet wird durch die Reflexion?"

D'Alembert und Friedrich der Große rc. Akademische Einleitungsrede von A. Böckh. Berlin, bei Veit rc., 1838. Seite 8 ff.

*) „Die Politik ist Gesundheitslehre, nicht weil sie Gesundheit geben, sondern weil sie die Ursachen der Krankheit entdecken und oft vermindern kann."

Dahlmann a. a. O. Seite 8.

verstecken, eine Krankheit, welche auf Verdorbenheit der Säfte, fehlerhafte Konstitution, mangelhafte Organisation, unregelmäßigen Lebenswandel hindeutet. Klar wird den Lesern dieser Unterschied zwischen äußeren und inneren Feinden durch einen Blick auf die Geschichte Kurhessens vom Jahre 1807 bis 1813, durch einen Blick auf die Geschichte Spaniens in den letzten dreißig Jahren. Einen furchtbareren äußeren Feind, als Napoleon war, kennt die Geschichte der letzten Jahrtausende nicht. Und doch war er der wahren Freiheit Spaniens weit weniger gefährlich, als Ferdinand der Siebente mit seiner Kamarilla, der Inquisition, der ganzen Klerisei und allen seinen Knechten. Gefährlich war die Lage Spaniens im Jahre 1808; aber zum Verzweifeln schrecklich nur nach dem Jahre 1815. Doch die spanischen Männer verzweifelten nicht. Trotz Inquisition, Kerker, Verbannung und Tod ihrer Helden hat die spanische Nation sich frei zu machen gewußt; noch kämpft sie für ihre Freiheit. Welches Gut wird dort der Preis sein für die Einäscherung von tausend Dörfern und Städten, für hunderttausend Gefallene, für Millionen Thränen, Wunden und Opfer? Die Freiheit, nichts als die Freiheit. Sie allein ist solcher Opfer werth; denn sie ist das höchste Gut einer Nation, sie ist nicht der Inbegriff alles Glücks, aber sie ist die Bedingung alles Glücks; aber sie will auch erworben, erkämpft sein; geschenkt wird sie Keinem. *) So hat Frankreich fünfzig Jahre lang für die Freiheit gekämpft; der List der Hölle ist auch dieses Land von Zeit zu Zeit wieder verfallen; aber immer hat dieses heldenmüthige Volk wieder gesiegt.

Glücklich das Volk, dessen Glieder, von Patriotismus durchdrungen, nach der goldenen Freiheit streben, nach der Verfassung, dem Zustande, der Lage, kurz den Verhältnissen, welche die Gewißheit sichern, daß nicht der Wille eines Einzelnen oder Weniger den Willen der Nation bestimmen, sondern daß das geschehe, was die Nation will. **) Dazu bedarf es nichts weniger, aber auch nichts mehr, als daß alle lebendigen Glieder der Nation dasselbe wollen. Welche Macht könnte solcher Entschiedenheit widerstehen?

Glücklich das Volk, in dem der Gemeinsinn, das Nationalgefühl so ausgeprägt sind, daß sie alle in der Nation etwa noch vorhandenen Ver-

---

*) Und sie fällt auch nicht in einer Nacht vom Himmel. Wenn die langsame, innerliche, tiefe Vorbereitung und allseitige Vorbildung dazu fehlt, so ergeht es einem ganzen Volke, wie nach Göthe dem Michel oder Stöffel:

„Daß Glück ihm günstig sei,
Was hilft's dem Stöffel?
Und regnet's Brei,
Ihm fehlt der Löffel."

**) „In Hinsicht auf die Form nennen wir denjenigen Staat frei, dessen Grundeinrichtungen nur nach einer bestimmten allgemeinen Regel und nur unter Zuthun aller Stände oder Gliedmaßen des Volks verändert werden können."

Dahlmann a. a. O. Seite 9.

schiedenheiten überwinden, dieselben sich unterordnen: Verschiedenheiten der Dialekte, der Lebensweise, der Temperamente nicht nur, sondern auch die tiefer liegenden der Kultur-, der Standes-, selbst der religiösen Verhältnisse. Wo das Nationalgefühl, das Bewußtsein der nationalen Einheit recht stark ist, da beherrscht es alle diese Verschiedenheiten. Die staatliche und nationale Einheit muß der konfessionellen vorgehen. Wie glücklich wäre Deutschland, wenn jedem deutschen Katholiken der deutsche Protestant lieber wäre, als der Katholik irgend eines anderen Landes, und umgekehrt, wie sich von selbst versteht! Dann würden die Differenzen zwischen den Evangelischen und den Alt-Lutheranern, wie zwischen den römischen und den deutschen Katholiken und alle anderen, großen und kleinen, leider oft so höchst erbärmlichen, gar nicht aufkommen! Alle wären eins in der gemeinsamen lebendigen Theilnahme an den Geschicken des Vaterlandes, Alle vereinigten sich, das Gute, das es besitzt, zu erhalten, und das, was ihm fehlt, ihm zu erringen. Glücklich das Volk, dessen Glieder für Gemeinwohl, Glück und Freiheit des Vaterlandes erglühen! *)

Ist nun der Patriotismus der Schlußstein der Entwickelung des Menschen, des Bürgers? Des Bürgers gewiß, aber gewiß nicht des Menschen. Wo bliebe das Christenthum, die Religion der Humanität? Wir müssen weiter gehen. Mögen sehr viele unserer Zeitgenossen, denen wir nicht alle Bildung absprechen können, uns nicht mit ihren Gesinnungen bis zur Gränze des Vaterlandes gefolgt sein, sondern in kleineren Sphären, vielleicht in der engsten des Egoismus, verweilen: wir dürfen nicht stehen bleiben. Wie sich eine Familie zum ganzen Volke, dem sie angehört, verhält, so jede einzelne Nation zur ganzen Menschheit. Wie der Familiensinn sich zum Patriotismus zu erweitern hat, so der Patriotismus zum Weltpatriotismus, besser, wie das Christenthum es bezeichnet, zur allgemeinen Menschenliebe, zum Humanismus. Es spricht in der allgemeinsten Weise: „Du sollst Deinen Nächsten lieben wie Dich selbst!" Das ist, die Gottesliebe mit inbegriffen, das Gesetz und die Propheten. **)

---

*) Man darf, wie ich glaube, dem Lehrer, welcher obiges vor Jahren Geschriebene lieset, zutrauen, daß der Kommentar, welchen die neueste Geschichte, nicht bloß Deutschlands, sondern Europa's, dazu geliefert hat, seiner Erinnerung nicht fern liege. Bloß seiner Erinnerung?

**) Vom abstrakten Freiheits-Idealismus ist also — wohl gemerkt! — oben gar nicht die Rede. Derselbe spukt leider noch in vielen deutschen Köpfen. Es mag sein, daß Schiller eine Sorte desselben begünstigt. Sein Leben fiel in die Zeit, wo man an konkrete Freiheit nicht denken konnte. „Freiheit ist nur in dem Reiche der Träume", wiederholt er oft. Dieses galt in seiner Zeit. Nichtsdestoweniger bleibt Schiller ein Hebel zur Befreiung von engen Schranken in der Jünglingszeit, in welcher der bessere und edlere Deutsche nie zu schwärmen aufhören wird. — Die schlimmere Sorte des abstrakten Idealismus ist die, welche sich damit begnügt, hinterm Ofen denken zu dürfen, was man sich zu denken erlauben mag, und die es entweder im Allgemeinen für

Es gab eine Zeit, und sie ist noch, wo man meinte, Haß des Auslandes, der Fremden u. s. w. sei — Patriotismus. Die schlechten Wörter: „Ausland, Fremder u. s. w." bezeichnen, wie die noch schlechteren: „Ketzer, Ungläubiger u. s. w.", nichtswürdige, entehrende Ansichten. Sie erzeugen den Nationalhaß, und dieser ist der Vater eines blutdürstigen Ungeheuers, des Krieges. Nein, meine Werthesten! die Liebe zum deutschen Vaterlande besteht nicht in dem Hasse gegen Franzosen und Engländer; das ist ein falscher Patriotismus, der dem Vaterlande selbst nur böse Früchte trägt. Der Patriot soll Christ sein, der Patriotismus sich zur allgemeinen Menschenliebe verklären. Wozu wäre denn das Wort gesprochen: „Seid ihr nicht Alle — Brüder?" Wie Gott die individuellen Verschiedenheiten gesetzt hat, daß sie einander ergänzen, einander helfen und heben, so hat er die National-Individualitäten, die Nationen, neben einander gestellt, daß sie einander dienen und einander die höchsten Güter erringen helfen. Das Erste, was eine Nation der anderen schuldig ist, ist Gerechtigkeit, d. h. Achtung ihrer Eigenthümlichkeit, ihres Besitzthums, ihrer Rechte. Es ist eine negative Tugend; aber schon eine große. In welchem Volke sie sich vorfindet, da kann der Gedanke, ein anderes Volk aus vorgeblichem Patriotismus zu beeinträchtigen oder gar zu unterjochen, oder unterjochen zu helfen, gar nicht aufkommen. Was würde es damit auch gewinnen? Kann aus der Ungerechtigkeit Gutes entstehen? Nimmermehr. Die Sünde ist nicht nur der einzelnen Leute, sie ist auch der Völker Verderben. Leider hat man das Christenthum oft so verstanden, als regele es wohl das Verhalten der einzelnen Menschen gegen einander, nicht aber das der Völker. Leider handelt man hier oft nach den Grundsätzen und Eingebungen des schnödesten Eigennutzes, Patriotismus genannt, verletzt in den höchsten und wichtigsten Angelegenheiten die heiligen Pflichten, die man doch von dem einzelnen Menschen im engsten Leben verlangt. Heillose Inkonsequenz, Heuchelei und Trug, fruchtbare Mutter eines unübersehbaren Meeres von Unglück, von Jammer und von Thränen! Wie viel des wahren Glückes kann Frankreich gewinnen, wenn es Deutschland unterjocht, und was hätten wir gewonnen, wenn wir halb oder ganz Frankreich uns aneigneten? Und solch Dichten und Trachten wollte man unter uns unter dem hohen Namen des Patriotismus einschwärzen! Der wahre Patriot hält auf die Freiheit seines Landes gegen äußere und innere Feinde; aber sicherlich wäre er kein Patriot, wenn er an Handlungen der Ungerechtigkeit gegen andere Nationen Antheil nähme.

Vor- und Aberwitz erklärt, klüger sein zu wollen als die Vorfahren, oder doch die Erlaubniß, seine Gedanken über reale Verbesserungen frei zu äußern, auf gewisse Stände beschränken möchte. Kein Volk der Welt leidet so sehr an dem abstrakten Idealismus, als das deutsche. Seine Wirkungen sind weit schlimmer, als die Folgen provinzialistischer Beschränktheit, mit der sich ein nützliches Wirken im kleinen Kreise recht wohl verträgt.

Er wäre dann ein Knecht der wahren Feinde seines eigenen Landes. Aber er geht weiter, er entwickelt gegen andere Nationen positive Tugenden. Er hilft nicht nur nicht andere Nationen unterjochen, er begünstigt ihr Streben nach Entwickelung und Freiheit, nicht bloß durch heimliche Gedanken (was helfen die?), sondern durch die Zunge, die Hände, die That. „Was Du nicht willst, daß man Dir thue, das thue auch einem Anderen nicht. Und was Du willst, daß man Dir thue, thue auch dem Anderen!" sagt ihm ausdrücklich mit dürren Worten der Inhalt seiner heiligen Bücher, schärft ihm durch die erste Regel die Pflicht der Gerechtigkeit, durch die zweite die der Liebe ein. Das ist Christenthum und zugleich — merkt es euch! — wohlverstandener Patriotismus. Die Völker des Erdballs bilden die große Familie der Menschheit, den Baum der Menschheit. Jede Nation ist ein Zweig desselben, ein Organ des Menschengeschlechts. Jede bringt eine Seite desselben zur Darstellung, zur Vollendung; alle sollen sich zu einer inneren, organischen Einheit vereinigen. Gewinnt die eine an wahrem Wohl, so gewinnen alle. Siegt der Despotismus in Spanien in einer Schlacht oder durch Kabinets-Intriguen, es ist eine Niederlage aller Nationen Europa's und der Welt. Der Fortschritt einer Nation ist ein Fortschritt aller. Der wahre Patriotismus vereinigt und verklärt sich zur Freundschaft und Sympathie mit allen freien Nationen der Menschheit. Nicht alle aber sind frei, die ihre Ketten nicht fühlen, oder mit ihren Ketten rasseln.

„Alle müssen in einander greifen,
Eine durch die andere gedeihen und reifen."

Was der Einen fehlt, hat die Andere; die Verschiedenheiten ergänzen einander zu vollkommneren Einheiten. Wir Deutschen haben den Geist, das Genie, die Wissenschaft, die Theorie, die schöpferische Kraft; unsere Nachbaren, die Franzosen, dagegen den Verstand, das Talent, den Lebenstakt, die Praxis, die anwendende Kraft. Sollen nun beide einander scheelsüchtig ansehen, öffentlich und heimlich einander befehden und hassen, soll die eine Nation den Fortschritt der anderen nach Möglichkeit beeinträchtigen und sie in kriegerischer Stellung bewachen? Das ist die Lehre der wahren Feinde beider Länder. Gewiß, wir sind der richtigen Meinung, die Franzosen thäten sehr wohl daran, Einiges von uns zu lernen; aber sollten wir nicht auch Einiges von ihnen, von dem Volke lernen können, dessen Blut den Pulsschlag Europa's bezeichnet? Und wenn nicht, wenn nichts von ihnen auf uns zu übertragen wäre, so wollen wir ihnen wenigstens Gerechtigkeit wiederfahren lassen und das Gute anerkennen, dessen sie sich erfreuen. Das Gegentheil wäre Taktlosigkeit, Bornirtheit. Es verleitet manche, scheinbar patriotisch-gesinnte Lehrer und Erzieher zu der nur allzubekannten bitteren, hochmüthigen Kritik, die alles Nicht-Deutsche mit national-egoistischer Gesinnung zu meistern sich herausnimmt; sie leitet die unreife Jugend, ohnedieß „schnell

fertig mit dem Worte", zu ungemessenen, absprechenden Urtheilen über Personen und Zustände, die jeden Falls über die Sphäre ihres Urtheils erhaben sind; sie, diese verderbliche Manier des Kritisirens und Erniedrigens, bringt die Jugend um den hohen bildenden Genuß, der in der Anerkennung großer Erscheinungen im Leben der Einzelnen und der Völker liegt; sie wird in ihrer Heillosigkeit nur von dem Grade der Selbstsucht übertroffen, die keinen Anderen ohne Schmerz über sich erblicken kann. Weg mit diesem National-Egoismus, dieser sezirenden Kritik, diesem selbstgefälligen bornirten Dünkel aus den Kreisen der Jugend, die, wenn sie sich gesund und frisch entwickeln soll, anzuleiten ist, zu allem Urthümlichen, Gottgeschaffenen, Menschlichgroßen anerkennend und verehrend aufzublicken!

Was die Vaterlandsliebe dem Bürger, die Familienliebe dem Hausvater ist, das ist die allgemeine Menschenliebe dem Christen. Der Mensch ist älter und gilt mehr als der Bürger, wie der Bürger höher steht als das Familienhaupt. Darum denke man überall zuoberst und zuerst an die Besserung und Veredlung des Menschen, und durch ihn des Bürgers! Der Deutsche behalte seine Häuslichkeit, seine innere, tiefe Gemüthlichkeit, sein Streben nach dem Idealen; aber er verbinde diese großen und herrlichen Eigenschaften mit der Energie und der Thatkraft! Wir verdanken der Natur große und herrliche Naturanlagen, wir wollen darum unsere Natur nicht ändern; aber fortbilden, entwickeln, ergänzen. Nicht in der Abschließung, nicht in der feindseligen Stellung gegen civilisirte, freie Nationen besteht der deutsche Patriotismus. Dem Egoismus eines Landes entsprießen eben so wenig segensreiche Folgen, als dem Egoismus einer Familie, und die Nationaleitelkeit ist eben so wenig eine Tugend, als jede andere Art von Eitelkeit. Wir verwerfen sie mit demselben Rechte, mit dem wir die Ausländerei verwerfen.

In solcher Weise vereinigen und verklären sich in demselben Einzel-, Volks- und Menschheitsindividuum die Tugenden des Familienhauptes, des Bürgers, des Menschen, — des Christen: Liebe zu den Seinigen, dem Vaterlande, der Menschheit. Das Christenthum verklärt und veredelt alle Strebungen, Richtungen, Triebe. Je mehr es, das wahre, wohlverstandene, nicht das passive, in leidendem und leidigem Gehorsam bestehende, sondern das im Kleinen und Großen thätige Christenthum in die Familien, in die Völker, in die Menschheit bringt, desto näher kommt die Zeit, in der alle Menschen, ungeachtet ihrer Verschiedenheit nach Geschlecht, Stand, Stamm und Nation, sich fühlen und wissen werden als Glieder der einen großen Menschenfamilie, welche ist Gottes.

Nun ist noch ein Wort hinzuzufügen, um zu zeigen, in welcher Weise die Lehrer der Jugend zur Entwickelung wahrer Freiheit beitragen sollen.

Es giebt, wie die Leser sehr wohl wissen, eine äußere und eine innere Freiheit für den einzelnen Menschen. In dem Obigen redeten wir von der ersteren, von einem Zustande, welcher dem freien Raume und der frischen Himmelsluft rings um einen lebendigen Pflanzenkeim herum verglichen werden kann. Derselbe kann sich dann ausdehnen, entwickeln, reifen nach den vom Schöpfer in seine Natur hineingelegten Gesetzen, ungehindert, frei. Ob und wie er sich entwickelt, hängt, außer den eben genannten zwei Bedingungen (Naturanlage und freier Spielraum), von den Kräften, die ihn erregen oder nicht erregen, d. h. von Licht, Luft, Wärme, Regen, Bodenbeschaffenheit, Nachbarschaft u. s. w. ab. Aber der freie Raum ist eine unerlaßliche Bedingung einer naturgemäßen, allseitigen Entwickelung von innen heraus in die Tiefe, Breite und Höhe.

So auch beim Menschen. Die Naturanlagen verdankt er, gleich der Pflanze, dem Schöpfer. Was der Pflanze der freie Raum der Luft ist, ist dem Menschen die äußere Freiheit, Bedingung einer allseitigen Entwickelung nach den Gesetzen und dem Drange seiner Naturanlagen und nach Verhältniß der übrigen, auf ihn einwirkenden Kräfte. Die wesentlichsten sind: Vater und Mutter, der Unterricht, das öffentliche Leben, die Religion, oder nach äußeren Einrichtungen benannt: Familie, Schule, Staat, Kirche. Diese wichtigen Institutionen machen den Menschen, günstig einwirkend, nach und nach innerlich frei, erziehen ihn zur inneren Freiheit, und er vollendet sie durch Selbsterziehung. Die innere Freiheit besteht in der Beherrschung der sinnlichen Triebe und Leidenschaften durch die Vernunft. Wer äußerlich frei ist, ist es darum nicht innerlich, und umgekehrt. Wie bei einzelnen Menschen, so bei ganzen Nationen, wenn man deren Kulturzustand durchschnittlich nimmt. Denn auch in der kultivirten, freiesten Nation der Welt giebt es viele innerlich unfreie, welche von ihren Leidenschaften beherrscht werden. Diese werden im Zaume gehalten durch Polizei- und andere Gewalten. Hier an dieser Stelle erkennen wir, daß die äußere Freiheit der Nationen *),

*) Nach möglichster Befreiung von Zuständen, die als Schranken oder Beschränkungen freier Bewegung gefühlt werden, strebt jeder thatkräftige Mensch, jede lebendige Nation ohne irgend eine Ausnahme. Es ist ein Gesetz der Natur, und wenn nicht das Gesetz des Werdens, doch wenigstens die Bedingung des Werdens.

Aber die Gleichheit ist kein Naturgesetz für die sozialen Zustände, nicht einmal eine Bedingung der Entwickelung. Es kommt freilich Alles darauf an, was man unter der Gleichheit versteht, ob bloß das gleiche Verhältniß vor dem Gesetz und dem Richter, oder die Berechtigung aller Staatsbewohner zu allen Aemtern, oder etwa die abstrakte Egalität der Franzosen, welche unbedingte Gleichheit Aller in Rechten und Pflichten, in Erziehung und Besitz verlangt, darum sich gegen das persönliche Recht des Besitzthums erklärt und darum solche extravagante Systeme oder Richtungen hervorgerufen hat, wie sie die Sozialisten und Kommunisten offenbaren. Zu solchen praktischen Unmöglichkeiten wird es in Deutschland niemals kommen. Wunderbar genug ist es schon, daß ein deutscher Pädagog (Braubach, siehe oben!) auf die abstrakte

wie die innere des einzelnen Menschen, ein Ideal ist, dem sich Individuen und Völker mehr oder weniger nähern. Die vollkommensten, glücklichsten kommen ihm am nächsten. Aber es bleibt ein Ideal, d. h. wird wohl nie vollkommen erreicht, ist darum ewig mehr und mehr anzustreben, nämlich das Ziel: äußere Freiheit des Ganzen, innere Freiheit Aller. Das extreme Gegentheil davon ist: äußere und innere Unfreiheit. Von beiden Verhältnissen zeigt die Geschichte der Vergangenheit und Gegenwart annähernde Beispiele, d. h. die meisten Nationen befinden sich in mittleren Kulturzuständen, die Glieder der einzelnen Nationen sind in Betreff der inneren Freiheit sehr verschieden und im Ganzen besitzen sie mehr oder weniger äußere Freiheiten (Mehrzahl!). Aeußere Freiheit ohne innere ist der Zustand einer wilden Horde unter Anführung eines selbstgewählten Häuptlings; innere ohne äußere ist Sklaverei oder Knechtschaft unter einem Despoten, der nach Willkür herrscht. Dieser Zustand ist, wenn nur die innere Freiheit sich fortwährend entwickelt,

---

Vorstellung der angeborenen gleichen Anlagen des Helvetius zurückgekommen ist. Wäre dies richtig, so müßten wir konsequenter Weise nicht bloß allen Kindern die gleiche Erziehung geben, sondern auch der Entstehung jeder Art von Ungleichheit in körperlicher und geistiger Beziehung entgegen arbeiten und folglich wenigstens alljährlich eine neue Gütertheilung vornehmen, kurz Alles nivelliren. Denn die Ungleichheit des Besitzthums ist eine Hauptquelle der Ungleichheit unter den Menschen. Aber zu dergleichen Hirngespinnsten, die man in Frankreich leider oft zu realisiren versucht hat und noch versucht, wird es niemals bei uns kommen. — Gott läßt die Menschen mit ungleichen Kräften auf dem Schauplatze der Welt erscheinen, unter ungleichen Verhältnissen aufwachsen und nach Verschiedenheit ihrer Vermögen und Verhältnisse wirken. „Strebt Jeder zum Ganzen", so wird diese Ungleichheit dem Ganzen, welches ungleiche Kräfte und Thätigkeiten von seinen Angehörigen verlangt, nur zu gut kommen. Es kann sich Keiner beschweren, wenn nur seiner freien Entwickelung nach Maaßgabe seiner Kräfte keine positiven Schranken hindernd in den Weg treten. In wiefern aber die Gesetze darauf berechnet werden müssen, daß die materielle Ungleichheit unter den Menschen nicht allzusehr zunimmt (allerdings eine Quelle des Uebermuths der Einen und der Sklaverei oder der Brutalität der Anderen), und ob die jetzt herrschende Ungleichheit in Rechten durch die Gesetze nicht allzusehr begünstigt wird, diese und andere Lebensfragen der Völker sind bis jetzt von den Staatsrechtslehrern und Staatsökonomen noch nicht gelösete Probleme. — Wer sich mit solchen und ähnlichen Gedanken zu beschäftigen gedrungen fühlt (es giebt auch Gedanken-fruchtbare und unfruchtbare Jahre und nicht jedes Jahr gedeihen Obst und Wein, aber doch zuweilen — es giebt auch Gedanken-Epidemien); wer eine Naturgeschichte der inneren Entwickelung des eigentlichen Volkes (der bourgeoisie und des peuple) in Frankreich zu lesen, kurz das Werk eines Verfassers der seltensten Beobachtungsgabe auf dem, wenigstens unter uns noch selten mit Glück betretenen Gebiete der sozialen Zustände kennen lernen will, dem ist zu empfehlen: „Der Sozialismus und Kommunismus des heutigen Frankreichs. Ein Beitrag zur Zeitgeschichte. Von **L. Stein**, Dr. der Rechte. Leipzig, O. Wigand, 1842." (475 Seiten. 2 Thlr. 15 Sgr.) Daß Jeder, der ein Mensch ist, die Bemühungen derer, welche die unglückliche Lage der unteren Klassen zu verbessern trachten, begünstigen wird, versteht sich von selbst. Ich habe mich darüber in einer kleinen Broschüre ausgesprochen: „Der 29. November 1844 in Berlin, ein Zeichen der Zeit. Ein Wort über den Berliner Lokalverein &c. Berlin, bei Enslin."

vorübergehend. Denn die äußere Freiheit ist eine **nothwendig** **Folge der inneren**, welche alle Glieder einer Nation durchdringt Diesen Gedanken haben wir **Lehrer** uns vorzugsweise vorzuhalten wenn wir zur freien Entwickelung unserer Nation beitragen wollen Wir vermehren die Kenntnisse, entwickeln die Kräfte, erziehen zu Religion und Tugend, erhöhen die Bildung — Alles auf dem naturgemäßen Wege freier Entwickelung. **Wir** haben es mit der **inneren Gesundheit** des Einzelnen und der Volksjugend überhaupt zu thun. Je allgemeiner diese Eigenschaften und Güter werden, desto mehr reift auch das Volk der äußeren wie der inneren Freiheit entgegen. Jeder liefere **dazu** in seinem größeren oder kleineren Kreise durch Thatkraft und Energie kurz durch **lebendiges Beispiel** seinen Beitrag! Keiner lebe umsonst Jeder sei wenigstens **frei in sich**. „Wer das Reich, dessen geborener König Jeder ist, die Beherrschung seiner eigenen Seele, wohl verwaltet und ein Bild des guten Staates in seiner Familie zeigt, der verbessert die öffentliche Sitte, welche die Trägerin aller freiheitlichen Einrichtungen ist, und bewahrt auch unter einer Despotie **ein unverletzliches** Gebiet der Freiheit.“ *) Die Entwickelung jedes Menschen und jeder Nation geschieht in Stufen und Perioden. Es giebt auch Knoten, scheinbare Stillstände; aber keine wirklichen. Die glücklichste Entwickelung ist die gesetzmäßig stetige, von innen nach außen treibende. Sie kann fortschreiten, ohne daß zugleich die äußere bedeutend fortschreitet. Aber diese Zeit kommt gewiß, und wenn sie gekommen, so reift durch sie um so mehr die innere. Beide stehen in lebendiger Wechselwirkung. Bald ist die Thätigkeit einer Zeit vorzugsweise auf das Erringen äußerer, bald auf die Entwickelung innerer Freiheit gerichtet. So oszillirt auch die Nadel der Kultur zwischen dem idealen und realen Pole. Das Bild der Entwickelung der Menschheit ist keine gerade, sondern eine Spirallinie. Wenn es nur wirklich ein Fortschreiten ist! Daß es dieses im Allgemeinen sei, davon überzeugt uns der Glaube an die Menschheit. **) Auch hier, wie überall, macht der Glaube selig! Denn er begeistert den Menschen. Ohne Glauben und Begeisterung ist nie etwas Großes geworden. Von ihnen gilt, daß „wer da hat, dem wird gegeben“. Darum strebe Jeder darnach, daß er habe! —

Doch ich muß schließen diesen Aufsatz; es ist Zeit. Aber Eins habe ich noch auf dem Herzen, noch nicht gesagt. Oben streiften wir nur

---

*) **Dahlmann**, a. a. O., Seite 181.

**) „Wenn dich eine höhere Vorstellung durchdringt von einer Menschennatur, so zweifle nicht, daß dies die wahre sei, denn alle sind geboren zum Ideal, und wo du es ahnest, da kannst du es auch in ihm zur Erscheinung bringen, denn er hat gewiß die Anlage dazu.“ „Wer das Ideal leugnet in sich, der könnte es auch nicht verstehen in Anderen, selbst wenn es vollkommen ausgesprochen wäre. Wer das Ideal erkannte in Anderen, dem blüht es auf, selbst wenn jener es nicht in sich ahnet.“

Bettine in der „Günderode“, zweiter Theil, Vorwort.

mehrmals daran vorbei. Gleich den Kindern, die das Beste bis zuletzt aufheben, habe ich es bei Seite gelegt. Es ist die schönste Perle in dem Kranze deutscher Tugenden, ein Beweis, daß auch der Deutsche göttlichen Geistes ist. „Gott verläßt keinen Deutschen", sagte ich oben mit dem Sprichworte. Wirklich nicht? Nein, gewiß nicht, es ist nicht möglich. (Das Wort Deutscher ist zu betonen!) Und warum ist es nicht möglich? Darum nicht, weil auch der Deutsche einen Keim von Gott als etwas zu seinem innersten Wesen Gehöriges, Substantielles, an oder in sich trägt. Und dieses ist nichts Anderes, als der Trieb, das Verlangen, die Sehnsucht nach der Wahrheit, und zwar nach der absoluten oder objektiven, womit er verbindet die Achtung vor der subjektiven, d. h. vor der Wahrhaftigkeit, kurz die Verehrung der Ueberzeugungstreue. Die ganze absolute Wahrheit wird wohl nie der Menschheit, noch weniger eines Individuums Eigenthum werden; darum hat sich der Mensch an das Streben nach der Wahrheit mit lauterstem Sinne zu halten. Dieses thut der, der in der Wurzel seines Wesens ein Deutscher ist, und zwar in solchem Grade, daß er sich gezwungen fühlt, selbst den zu achten, der nach seiner Ansicht zwar irrt, in dem er aber Redlichkeit, Wahrhaftigkeit findet. Er kann sich dieses Gefühls gar nicht entbrechen. Eine herrliche, göttliche Eigenschaft! Ich betrachte sie als den eigentlichen Demant in der Brust meiner Landsleute. In ihrer Verehrung sagte ich oben schon, nichts sei dem Charakter des Deutschen mehr zuwider, als Doppelzüngigkeit, Heuchelei, Servilismus, Scheinheiligkeit. „Er meint es doch ehrlich", sagt der gemeine Mann, seine Hochachtung kund gebend und sie fordernd für den, von dem er so spricht, von dem, zu welchem er spricht. Und ein deutsches Kernwort — die Sprache, die Tochter des Geistes, zeugt, giebt Zeugniß von diesem ihrem Vater — besagt: Ehrlich währt am längsten. — Wirf daher alles das, auch in diesem Aufsatze, wie in diesem ganzen Buche, was Du nicht für wahr erkennen kannst, über Bord; aber verleugne auch nie die ächt deutsche Tugend: Verehrung der Ueberzeugungstreue! Sie ist die wahre Quelle der Gerechtigkeit gegen den Nächsten, macht, trotz dem, daß man an der eigenen Ueberzeugung vom Rechten und Guten mit Leib und Seele hängt, feindselige Beschränkung der Rechte des Individuums, Intoleranz und Feindschaft verschiedener Konfessionen gegen einander unmöglich, und will den Fortschritt im Einzelnen und Ganzen nur auf dem friedlichen Wege der Um- und Fortbildung der Meinungen und Ansichten erzeugen. Nichts fordert der seiner inneren Ueberzeugung Getreue vom Anderen, was er ihm nicht auch gewährt; was er ihm gewährt, fordert er aber auch von ihm. Der auf dem Wege der Prüfung und Untersuchung in ihm gefestigte Gedankengehalt ist ihm ein Heiligthum, theuerer als das Leben und nicht feil um die Schätze der Welt, er kann nicht von ihm lassen, er besitzt in ihm sein eigenes Ich; und, dieses wissend, wie man nur

etwas weiß, übt er Gerechtigkeit gegen den Anderen, der seines Gleichen ist, d. h. Humanität. Es ist zwar eine negative, aber eine hohe Tugend, eine Frucht des beglückenden Glaubens an die Menschheit und den endlichen allgemeinen Sieg des Guten. Gesellt sich in dem Individuum, in dem sie zum Leben gekommen, zu ihr noch die andere, positive, die wir mehrmals mit dem Worte ausgesprochen: „Lebe im Ganzen"! oder: „Strebe zum Ganzen"!, so ist die Vollendung des Menschen gesichert. —

XX.

Gedanken und Ansichten
über die äußere Stellung des deutschen Volksschullehrers
und
verwandte Gegenstände.

Nicht zum Abschluß, noch weniger zum Nachbeten, sondern zur Anregung.

Wir verstehen unter der äußeren Stellung des Lehrers sein Verhältniß zu seiner Gemeinde, seinen Vorgesetzten, seinen Kollegen. Darüber und über damit verwandte Gegenstände sagen wir unsere Meinung.

1. Ueber das Verhältniß des Lehrers zu seinen Vorgesetzten.
(Emanzipation der Schule.)

Gewählt wird der deutsche Schullehrer entweder von der Gemeinde (allen Hausvätern oder den Repräsentanten derselben), oder von einem Patron und dann bestätigt von der betreffenden Regierung, oder er wird von dieser gewählt.

Zunächst steht er unter der Aufsicht des Geistlichen seiner Gemeinde oder Konfession und des Schulvorstandes, dessen Präses der Geistliche oder in Städten der Bürgermeister ist. Ein höherer Vorgesetzter ist der Superintendent oder Schulinspektor, dann kommt der Landrath, hierauf die Regierung, und in ihrem Namen der Schulrath, zuletzt das Ministerium.

Gar mancherlei Ansprüchen muß der Schullehrer genügen. Ich habe es erlebt, daß innerhalb weniger Monate eine Schule nach einander besucht wurde von dem Schulinspektor, dem Landrathe, dem Schulrathe und dem Chef-Präsidenten der Regierung.

Der Schulinspektor sah besonders auf biblische Geschichte, Katechismus, Sprüche, Liederverse und Choralsingen. Der Lehrer mußte zuerst darin prüfen, dann that es der Schulinspektor selbst.

Der Landrath war ein Freund gemeinnütziger Kenntnisse. Er ließ in Heimathskunde, Geographie, Naturgeschichte, besonders über Giftpflanzen, tolle Hunde, Rettung in Lebensgefahren u. s. w. examiniren.

Der Schulrath sah in Rechnen und deutscher Sprache die Hauptbildungsmittel der Volksjugend. In seiner Gegenwart mußten die Kinder im Kopfe rechnen, dann über grammatische Kenntnisse Rechenschaft ablegen, hierauf Aufsätze schreiben über Gegenstände des praktischen Lebens, Rechnungen, Quittungen, Reverse u. dgl. m.

Der Chef-Präsident endlich sah zuoberst auf Kenntnisse der preußisch-brandenburgischen Geschichte, Genealogie des regierenden Hauses; auf die Kenntniß der preußischen Maaße und Gewichte und nebenbei auf Obstbaumzucht. Er selbst examinirte über die Helden des siebenjährigen Krieges, ihre Thaten und Schlachten, fragte nach den Namen der Glieder des Hohenzollernschen Hauses und ihrer Verwandten u. s. w.

So verschieden waren die Gesichtspunkte, aus welchen die verschiedenen Vorgesetzten die Schule und deren Hauptzweck betrachteten. Es fehlten nur noch der Pfarrer, der Konferenzdirektor, der Seminardirektor, der Oberpräsident, oder auch ein Ministerialrath oder der Herr Minister selbst. Es giebt keinen andern Beamten, der so viel Vorgesetzte hätte, die sich mitunter direkt um ihn bekümmern, keinen Beamten, an welchen so verschiedene Anforderungen gemacht werden. Der Schullehrer muß Allen zu genügen suchen.

Daneben ist er, der doch das Schulwesen, wenigstens die Bedürfnisse *seiner* Schule am besten kennen muß, nicht Mitglied des Vorstandes seiner Schule; doch darf er jetzt — Dank der Abänderung eines früheren Beschlusses geistlicher Synoden durch ein hohes Ministerium — in Westphalen und in der preußischen Rheinprovinz zum Gemeinde-Repräsentanten gewählt werden; als Küster ist er natürlich ganz abhängig von dem Herrn Prediger.

Aus allen diesen Verhältnissen entstehen mannigfaltige Uebelstände und Nachtheile für die Schule. Wir wollen nur einige aufzählen:

1) Der Schullehrer weiß nicht überall, wem er angehört, wer sein Vorgesetzter ist, an wen er in dem einen oder andern Stücke gewiesen, ob an die geistliche oder weltliche Behörde rc.
2) Sein nächster Vorgesetzter, der Geistliche, gehört einem *andern* Stande an; demselben *muß* daher oft das recht lebendige Interesse

für die Schule und deren Zwecke, auch nicht selten die genaue Sachkenntniß fehlen.

3) Ist der Schullehrer nicht bloß Kantor, sondern auch Küster, so muß der Prediger ihm befehlen, der Prediger, der im besten Falle des Schullehrers, als des Mannes, dem die Pflege der Kinderseelen nach ihrer fundamentalen Bildung anvertraut ist, Freund und Rathgeber sein möchte und in vielen Fällen ist. Dadurch entstehen allerhand schwierige, oft gehässige, nicht selten höchst verderbliche Konflikte. Die Behandlung des Küsters verletzt den Lehrer, die Freundschaft gegen den Lehrer verschraubt den Küster. — Kein Wunder, daß über diese Verhältnisse die verschiedensten Ansichten herrschen, und man allerhand Vorschläge zur Abhülfe veröffentlicht hat. Natürlich hegen die Schullehrer selbst auch allerhand-Wünsche.

Die konsequentesten unter ihnen, welche keine Vermittler sind, nicht vermitteln wollen, erblicken das Heil der Schule nur darin, daß der Staat sich des Schulwesens total bemächtige, wie z. B. das Militärwesen einzig und allein von ihm abhängt, weshalb es so gedeiht. Denn der Staat setzt die Zwecke und er hat die Mittel, er hat die Macht und das Geld. —

Wie die künftigen Schullehrer in Staatsanstalten, den Seminarien, erzogen und gebildet werden, so wünscht man: a) Anstellung der Schullehrer durch die Staatsbehörde; b) Regulirung des Fortrückens oder Avancements von den schlechteren zu den besseren Stellen; c) fixe Gehälter und Auszahlung derselben aus den Staatskassen; d) überhaupt Schullehrer = Staatsdiener; e) Inspektion der Schule durch Sach- und Fachkenner, jetzige oder ehemalige praktische Schullehrer; f) Vereinigung der Schullehrer eines Bezirks (eines Landkreises ꝛc.) zu einem korporativen Lehrerverein unter selbstgewählten Vorstehern, monatliche Zusammenkünfte zu gemeinsamer Berathung und Fortbildung; g) Regierungs-Schulrath = ehemaliger Volksschullehrer als Mann „von der Feder und vom Leder"; demnächst h) Befreiung des Schulamtes von dem Küsterdienste und andern Nebenämtern; i) ausreichendes Gehalt für eine bürgerlich anständige Familie nach den Verhältnissen der Oertlichkeiten, der öffentlichen Sitte und den Ansprüchen des geistigen Berufs.

Alle diese und andere Wünsche ruhen im Schooße der Zukunft. Sie werden heiß genährt, gehegt und gepflegt, und sie durchzittern das Herz von Tausenden. Möchte die ersehnte Zukunft bald Gegenwart werden! Jeder Patriot wünscht es um der Lehrer, um der Schüler, um der heiligen Interessen der (Volks-) Erziehung und des Unterrichts willen. Heilig ist nach Schiller ein Gegenstand, „der durch die Größe einer Idee jede Größe der Erfahrung vernichtet". So ist ihm ein Kind, ein heiliger Gegenstand, desgleichen das Sittengesetz, und für uns alle die Familie, der Staat, die Kirche, die Schule. Was die Schule

jetzt schon leistet, übertrifft die Erwartungen unserer Voreltern, und was sie dereinst — vollständig und ihrer Idee gemäß organisirt, im Bunde mit allen andern, gleichfalls ihrer Idee gemäß organisirten Lebensinstituten — leisten wird, wird jetzt sicherlich kaum geahnet. Mit sehnsuchtsvoller Hoffnung blicken die Lehrer darum hin auf die Männer, von welchen die Entwickelung — der Fortschritt — abhängt.

Noch bleibt uns übrig, auf die wichtigsten Schriften hinzuweisen, die von dem eben besprochenen Gegenstande handeln.

1. Die Schule und das Leben rc., von Dr. **Curtmann**. — Oben schon angezeigt.
2. Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule; hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichts auf die Jahre der Kindheit und aus der unzureichenden Fortwirkung der Kinderschule auf ein edleres Volksleben. Von Dr. **Th. Scherr**. Zürich und Winterthur, literarisches Komptoir, 1842. (90 Seiten. 9½ Sgr.)
3. Die Volksschule als Staatsanstalt. Von **Wander**. Leipzig, bei Wigand, 1842.

Das Referat über diese drei Schriften steht: Rheinische Blätter 1843, Band 27, zweites Heft.

4. **Rehm's** Schriften: 1) Was muß geschehen, wenn das Volksschulwesen gehoben werden soll? 2) Darlegung einiger Uebelstände, welche den Volksschullehrerstand noch drücken, nebst Angabe der Erfordernisse zur Hebung derselben (15 Sgr.); 3) Beleuchtung der von dem Herrn Superintendent Weizmann*) herausgegebenen Schrift: „Ueber das Verhältniß der Volksschule zum Staat und zur Kirche", nebst Angabe der wesentlichsten Bedingungen des Gedeihens der Volksschulen und ihrer Lehrer. Essen, bei Bädeker, 1840 (122 Seiten. 12½ Sgr.). Dazu gehört: Erinnerung an J. W. Rehm, nebst Andeutungen über Zustände des Lehrerlebens, von **Riepe**. Essen, 1841, Bädeker. (75 Seiten. 10 Sgr.)
5. Die Sache der Volksschullehrer und der Volksbildung. Ein Beitrag zur Lösung einer Zeitfrage. Magdeburg, Rubach'sche Buchhandlung, 1844. (68 Seiten. 10 Sgr.)
6. Ueber die Emanzipation der Schule. Eine Zeitfrage, aus der Idee der Schule und nach Maaßgabe der vorliegenden Wichtigkeit beantwortet von Dr. **R. Binder**. Ulm, Seitz, 1844. (39 Seiten. 3¾ Sgr.)

Ganz entgegengesetzter Ansicht als die eben genannten Schriften, deren Verfasser und aller der Lehrer, welche sich im Geiste emanzipirt haben (man wird nicht emanzipirt, man emanzipirt sich selbst), sind folgende zwei Schriften und deren Verfasser, die wir jedoch nicht um

---

*) Das Schulblatt für die Provinz Brandenburg versichert, daß Herr Superintendent Weizmann „seine Aufgabe in würdiger Weise gelöst habe". (1839, 4 Heft, Seite 461.)

ihrer Bedeutsamkeit (wie groß kann die sein?!), sondern um der Unparteilichkeit willen namhaft machen:

7. Das Aufsichtsamt über die Volksschule. Vom pädagogischen und administrativen Standpunkte. Von K. M. Erb, Bezirksschulinspektor. Ulm, 1844, Wohler. (420 Seiten. 1 Thlr.)
8. Die Emanzipation der Schule, nebst einer Hinweisung auf die Fortschritte des Schulwesens in Sachsen und Oesterreich rc., von einem sächsischen Geistlichen. Leipzig, O. Wigand, 1845. (162 Seiten. 1 Thlr.)

Mit Herrn Erb läßt sich reden, in mancher Beziehung von ihm lernen, er hat Erfahrung und guten Willen; aber die Schrift des „sächsischen Geistlichen" ist höchst trivial.

Beiden Schriften stellen wir gegenüber (es ist keine Frage, wo mehr Geist, d. h. hier: zutreffende Wahrheit, zu finden) folgende zwei:

9. Die Ansichten des Pfarrers König in Anderbeck über Schule und Lehrerstellung, gelegentlich ausgesprochen in seinen Broschüren: Der rechte Standpunkt (bis jetzt fünf Stück), Magdeburg, bei Baensch, und in: Die neueste Zeit in der evangelischen Kirche des preußischen Staates, Braunschweig, 1843. *)
10. Ueber Volks- und Bürgerakademien, Lehrkonvente, Bildungsinstitute rc., oder Vorschläge zur Förderung allgemeiner Volksbildung, von Dr. Stab, Prediger rc. Berlin, 1844, Springer. (48 Seiten.)

In obigen kurzen Sätzen habe ich meine Ansicht über die Emanzipation der Schule ausgesprochen. Sophistische Wortverdreher und dummdreiste Konsequenzmacher lassen uns sagen, daß feindselige Absichten gegen die Religion die Lenker unserer Ansichten und Bestrebungen seien. Solchen Gegnern sagen wir, daß sie sich irren oder lügen. Mehr darüber hier kein Wort. Die Zukunft bürgt für die Erreichung unserer Zwecke. Unter diesen ist die Hauptsache, daß in jedem Kreise einem sach- und fachkundigen Kreisschulinspektor die Leitung des Volksschulwesens zur Lebensaufgabe gemacht werde. Alles Andere folgt daraus.

Noch muß folgender Schrift Erwähnung gethan werden:

11. Die Inspektion der Volksschule im Sinne der wahren Pädagogik, nebst einem Anhange über die sogenannte Emanzipation der Volksschule. Eine Gabe für Geistliche und Volksschullehrer aller christlichen Konfessionen. Von F. G. Dobschall, Lehrer einer Armenschule rc. Liegnitz, 1843, Kuhlmey. (303 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Gegen die Emanzipation, sonst aber eine sehr lehrreiche, zum Theil höchst treffliche Schrift, darum Allen zu empfehlen.

*) „Nimmer, nimmer wird sich die gesammte Schule wieder als Magd der herrschenden Kirche gebrauchen lassen." Seite 84.

2. Ueber die Theilnahme des Lehrers an den Interessen seiner Gemeinde (nächsten Umgebung).

Es gehört für den Lehrer nicht viel Umsicht dazu, um seine Stellung als Lehrer zu begreifen und sich in das richtige Verhältniß zu seiner Umgebung zu setzen. Von hochtrabender Ueberschätzung und storchbeiniger Ueberhebung seines Werthes ist dabei keine Rede, wohl aber von der richtigen Schätzung der Wirksamkeit eines Lehrers und der dadurch bedingten Selbstschätzung, ohne welche weder ein gedeihliches, noch glückliches Wirken möglich ist. *) Daß der Lehrer wirken wolle, setzen wir voraus, und daß er entschlossen sei, wenn ihm nur die Wahl bleibt — um mit Schiller zu reden — zwischen Wirken und — Glücklichsein, Glauben und — Genießen, Seelenfrieden und — Sinnengenuß, auf das Letztere zu verzichten. Wir betrachten den Lehrer als Lehrer. Hat er noch andere Aemter zu verwalten, so muß er denselben — wie sich von selbst versteht — zu genügen suchen, vollkommen zu genügen suchen, und zwar in möglichst kurzer Zeit und mit möglichst geringem Kraftaufwand (jedoch vollkommen), um seine Kräfte für das Wirken im Lehramte zu sparen. Dieses nimmt die Kräfte der Meisten so in Anspruch, daß man, wo dieses der Fall ist, nichts weiter verlangen kann und darf, als vollständige Erfüllung der wichtigen Berufspflichten. Will man die ganze Wichtigkeit des Lehramtes begreifen, so denke man sich einmal sämmtliche Volksschulen eines Landes geschlossen und die Jugend ohne Unterricht aufwachsen. Eine völlige Barbarei würde sofort über uns hereinbrechen. Sind die höheren Schulen und Universitäten die Träger der höchsten Kultur, so legen die Volksschulen zu dieser Kultur den Grund. Ohne sie wäre gar nichts; ohne die übrigen Schulen wäre Vieles auch nicht, aber die Volksschule ist das unentbehrlichste, weil fundamentalste Glied in dem Organismus der öffentlichen Erziehung. Dieser Gedanke soll nur die Gewissenhaftigkeit des Lehrers erhöhen. Wo sie existirt, wird es mit seiner Thätigkeit wohl bestellt sein. Gesetzt nun — wir hoffen, daß dieser Fall sehr häufig vorkommt — der Lehrer kann und will noch mehr thun, als seine Schüler unterrichten und erziehen: welches sind die Mittel und Wege, die er einzuschlagen hat? Liegt ihm die geistige Kultur des Volks überhaupt am Herzen, so wird sein Nachdenken auf folgende Mittel verfallen und er wird dieselben — eins, oder mehrere, oder alle — ergreifen:

1) Er errichtet einen Leseverein, eine Leseanstalt, eine Bibliothek, eine

*) Vergleiche den Aufsatz in den Rheinischen Blättern, 1843, Heft 2: „Das Lehrerbewußtsein." — „Und sollte er sein Wirken dabei auch etwas überschätzen, so schadet das nichts, weil er sonst nicht treu ist in so vielen kleinen Dingen." Also der Menschenkenner Göthe.

Volksbibliothek, indem entw die Mitglieder zu gemeinsamer Lektüre bildender Schriften zusammenkommen, oder indem die Bücher ausgeliehen werden u. s. w. Preusker kann ihm hier als Führer dienen, oder Schmid. (Ueber Leseanstalten als Beförderungsmittel des Volkswohls. Jena 1842, Frommann. 36 Seiten.) Dort und hier findet man eine Auswahl nützlicher Schriften angegeben. Zugleich muß sich der Thatlustige um die Erfahrungen bekümmern, welche an anderen Orten bereits gemacht sind. Sehr lesenswerth ist in dieser Beziehung: Erster Jahresbericht des Vereins zur Verbreitung guter und wohlfeiler Volksschriften, von Dr. Döhner, Kirchen- und Schulrath, nebst den Statuten rc. Zwickau 1842. (24 Seiten.)

2) Er errichtet eine Fortbildungsanstalt für die aus der Schule Entlassenen bis zum achtzehnten oder zwanzigsten Lebensjahre (Nro. 1 ist ein Theil von 2), sei es eine Abend- oder eine Sonntagsschule. Er läßt sich durch das Geschrei, daß dem Volke der Sonntag nicht geraubt werden dürfe, nicht irre machen. Sich fortbilden gehört auch zur Religion. Womit bringt sonst das junge Volk den Sonntag zu? Erholungszeit bleibt den Theilnehmern noch genug. Und wenn man nichts für sie thut, was treiben sie in der versuchungsvollsten Lebenszeit?! *)

3) Er leitet die gymnastischen Uebungen, nicht bloß seiner Schüler und Schülerinnen, sondern besonders der Jünglinge und jungen Männer — kurz er macht sich — wie ich in den Rhein. Blättern oft ausgeführt habe — nach Möglichkeit zum Mittelpunkte der Intelligenz und Kultur seiner Umgebung, wenigstens schließt er sich an alle Bestrebungen zur Förderung dieser großen Güter an. Dieses ist die rechte Stellung des Volksschullehrers zu seiner Umgebung. Er wird dadurch zum ächten Volkslehrer im weiteren Sinne des Wortes. Er schließt sich nicht nur an alle Vereine und Anstalten, durch welche die Kultur des Volkes erhoben wird und steigt, als thätiges Mitglied an, sondern er ruft sie, wo sie nicht existiren, hervor. „Lebe im Ganzen" — „immer strebe zum Ganzen" — „schließ' an ein Ganzes dich an" sind seine Wahlsprüche und Symbola. Und wie könnte er theilnahmlos zusehen den edlen, humanen Bestrebungen, die Armuth zu verdrängen,

*) „Die gefährlichste Epoche für das wahre Menschenleben ist die, wo der urtheilende Verstand zu sich selbst kommt, seines wesentlichsten Vorzuges, der Freiheit, sich bewußt wird und nach Selbstständigkeit strebt; denn da verschwindet in dem Gemüth die kindliche Folgsamkeit, und alle Untugenden: Selbstdünkel, Anmaßung, Unzufriedenheit, Tadelsucht, Opposition, Rechthaberei, zuletzt frivole Hinwegsetzung über alle Ordnung, Aufreizung Gleichgesinnter zur Widersetzlichkeit rc., brechen nun im Leben immer mehr hervor, wenn nicht eine kluge Leitung dem Allen vorbeugt." Graser.

den gedrückten Klassen ein menschenwürdiges Dasein zu **ermöglichen**, den Pauperismus und mit ihm das Proletariat zu **beseitigen**? *)

3. Ueber die Stellung des Lehrers zu seines Gleichen.

Das rechte Verhältniß des Lehrers zu seinen Kollegen an derselben Schule oder zu anderen Lehrern bezeichnet das fremde Wort Kollegialität, d. h. freundliche Genossenschaft, amtsbrüderliches Zusammenschaaren im Dienste einer Idee, nämlich der Idee des Allen gemeinsamen, heiligen Berufes. Es ist keine spezielle, intime, auf innere Harmonie der Seelen gegründete eigentliche Freundschaft (die Kollegialität schließt diese aber nicht aus), sondern eine männliche Verbindung um der Förderung wichtiger Lebenszwecke willen. Wer es mit der Sache wohl meint, ihr dient und dienen will, meint es auch wohl mit den Personen, die ihr gleichfalls dienen, d. h. mit seinen Standesgenossen. Er fühlt sich zu ihnen hingezogen, er kann nicht von ihnen lassen, nicht ohne sie leben. Er schaart sich mit ihnen zusammen nach unwiderstehlichem Naturdrange. Er erfindet nicht das Schöne in solcher kollegialischen Vereinigung, er muß, er kann nicht anders. Der tiefste Drang zur Mittheilung seiner Ansichten und Erfahrungen wie zum Empfangen der ihrigen, die Sehnsucht nach weiterer Belehrung und nach Erweiterung seines Horizontes überhaupt treibt ihn zu seinen Amtsbrüdern. Die **Lehrer-Vereine**, die **pädagogischen Gesellschaften** oder wie sie heißen, sind der äußere Ausdruck, die leibliche Erscheinung dieses treibenden Geistes, sind ein Beweis der Lebendigkeit jenes Triebes, sind ein Organ, welches dieser sich schafft, sind ein Mittel zur Befriedigung seines innersten Bedürfnisses, sind organische Erzeugnisse eines lebendig gewordenen pädagogischen Sinnes. Hinterher erkennt man sie auch als ein nothwendiges, in seiner Heilsamkeit, Nachwirkung und Tiefe durch Nichts zu ersetzendes Mittel der Anregung, Belebung, Erfrischung und Fortbildung der Lehrer. **Erst** Trieb, Naturdrang, Wille — **hinterher** Reflexion und Bewußtsein, wie bei allem Naturwüchsigen und Gesunden.

*) Von den Schriften, welche über die Lösung dieser eigentlichen Zeit- und Lebensfrage erschienen sind, nenne ich vorzugsweise zwei, von welchen die erste die **Grundsätze**, die zweite die **Mittel** allseitig beleuchtet:

1) **Der 29ste November 1844 in Berlin**, ein Zeichen der Zeit. Ein Wort über den Berliner Lokalverein zur Beförderung des Wohls der arbeitenden Klassen. Berlin 1845, Enslin. (5 Sgr.)

2) Professor **Schmidt**: **Die Noth der arbeitenden Klassen und die Mittel** u. s. w. Berlin 1845, Veit und Komp. (10 Sgr.)

Diese wenigen Worte sind hier **hinreichend**. Wir sprechen zu Solchen, die sich von diesem Geiste ergriffen fühlen; er herrscht bereits unter uns, wird nachgerade allgemein herrschend. Wir sind bereits so weit, daß er sich nicht mehr unterdrücken läßt, vielmehr wächst er mit dem Drucke.

Die Frage kann nur die sein, auf welchem Wege dieser Geist der Kollegialität seine wahre Befriedigung findet.

Darauf aber giebt es keine für alle Zeiten, Orte und Lehrerkreise gültige Antwort. Lehrer-Vereine sind Formen, die Art ihrer Einrichtung ist zwar nichts weniger als gleichgültig; aber sie müssen sich nach dem Standpunkte des Geistes richten, dem sie dienen sollen. Wie verschieden diese Standpunkte und Bedürfnisse der Lehrer sind, so verschieden müssen die Lehrer-Vereine eingerichtet sein. Sie dürfen daher nicht stabilen, unveränderlichen, von einem Machthaber abhängigen Formen unterworfen werden. Sie entsprechen nur ihrem Zwecke, wenn sie Erzeugnisse des in den Lehrern waltenden freien Geistes sind. Wo man daher von Oben herab Lehrer-**Konferenzen** einrichtet und die Lehrer zum Besuche derselben nöthigt, da fehlt es noch an dem rechten Geiste, der freien Selbstbestimmung und der nicht bloß wünschenswerthen, sondern nothwendigen Selbstständigkeit. *) Wo es aber daran fehlt, nota bene: wo die Selbstständigkeit der Lehrer wegen ihrer Unkultur noch nicht möglich ist (in Rußland), da sind diese Einrichtungen von Oben her mit Dank anzuerkennen. **Unselbstständige** müssen geleitet und erzogen werden. Die wahre Erziehung geht aber nicht darauf aus, die Zöglinge in der Unmündigkeit zu erhalten, sondern sie feiert dann ihren Triumph und macht sich in dem Augenblicke überflüssig, ja schädlich, sobald der bisherige Zögling mündig, d. h. fähig geworden, fernerhin sich selbst zu erziehen. Auf diesem Standpunkte befinden sich bereits die Lehrerkreise in Deutschland und den benachbarten Ländern. Diese der alten Vormundschaft von Neuem unterwerfen wollen, hieße die Pferde hinter den Wagen spannen. Die Reisenden würden aussteigen und zu Fuß, auf eigenen Füßen, fortwandern, was bekanntlich die erfrischendste Art der Bewegung ist.

Wo nun der Geist mächtig und frei geworden, da findet er auch die rechten Formen. Der Weltgeist wirkt auch in den Lehrern, er offenbart sich auch durch sie. Darum kein Wort über hoffentlich lang vergangene Unarten, als da waren: egoistische, scheelsüchtige Betrachtung

*) Was noch für Dinge bei Lehrer-Konferenzen (besser: Lehrer-Vereinen) vorkommen, davon nur ein Pröbchen:

Van Swinderen findet es nöthig, die am 16. Mai 1838 in Gröningen versammelten Lehrer also anzureden:

„Festgenossen! Durch edle Humanität und christlichen Sinn unterscheide sich diese Feier! **Alle Rohheit, alle ungesitteten Manieren**, Alles, was in etwa Unmäßigkeit genannt werden könnte, bleibe von uns und unserem festlichen Genusse entfernt!"

der Kollegen, augendienerische Freundlichkeit im Angesicht des Vorsitzenden und heimliche Feindschaft gegen denselben, Ueberschätzung seines eigenen Werthes und Zurückweisung der Gegenrede u. s. w. u. s. w.; vielmehr setzen wir das Vorhandensein folgender Eigenschaften voraus: des wirklichen Ernstes in dem Streben nach Weiterbildung und freier Entwickelung eines Jeden, der Liebe des rückhaltlosen Austausches der Gedanken und der freien Forschung, kurz des ächt pädagogischen Geistes und Strebens. Nirgends weniger gedeiht ein Lehrerverein (ist es ein Verein?), als da, wo man auf blind angenommene Lehrformeln schwört, keinen Einwand dagegen hören kann und mag und wo folglich die Anmaßung herrscht oder gar präsidirt. (!) Da wird auch die Langweiligkeit bald einziehen und mit ihr — der Tod. *)

Genug — zum zweiten Male.

Strebenden, nach Fortbildung begierigen, also allen jungen Lehrern gebe ich den Rath:

1) wöchentlich einen Abend mit einigen Freunden zusammenzukommen, a) zur Bearbeitung eines Elementar-Unterrichtsgegenstandes (eines nach dem anderen), am Besten nach Anleitung einer darüber vorhandenen tüchtigen Lehrschrift; b) zum Austausch der täglichsten Erfahrungen über alles Einzelne, z. B. den Punkt über dem i und über die beste Aufstellung der Dintenfässer. Alles ist wichtig. Plus qu'il est minutieux, plus il réussit. —

2) monatlich einen Tag oder einen halben in dem größeren Lehrervereine zuzubringen und sich an Allem zu betheiligen (was nicht heißt, überall mitzusprechen oder gar das große Wort zu führen — er höre die Meister und denke an den folgenden Tagen

---

*) „Wo nur Standesgenossen zusammenkommen, da wird immer die Langeweile präsidiren und die Dummheit das Protokoll führen." (Börne.)

Natürlich kommt es nicht darauf an, daß Lehrervereine existiren, sondern wie Herr Seminardirektor Henning berichtet in dem pommerschen Schulblatte für 1842 von 150 Lehrern, welche an der Generalversammlung des „freiwilligen (?) Lehrervereins" in Cöslin Theil nahmen, daß nicht ein einziger Lehrer sprach, und daß an dem zugerichteten Festmahle nur 25 Antheil nahmen, die übrigen 125 verschwanden und wurden nicht mehr gesehen, weil — nach Herr Henning's Meinung — der Preis à 7½ Sgr. ihnen zu hoch war. Da haben sie also einen „Verein" und doch keinen. (Siehe Rhein. Blätter 1842, Band 27, Heft 1!) — Auch vor der Meinung muß man sich hüten, daß die Singvereine (Gesang- oder Sängerfeste) dem Lehrerthume (Lehrgeiste 2c.) einen bedeutenden Aufschwung bringen werden. Sie fördern eine Fertigkeit, die Elemente einer Kunst; dieses ist an sich gut, wenn sie dem Besseren, Höheren den Weg nicht verrennen. Dieses Höhere ist und bleibt der Geist, das Wort. „Im Anfang war das Wort", nicht: der Gesang. Und Erfahrung lehrt: Lehrer, die in der Singkunst exzelliren, sind (in der Regel, natürlich) für Anderes todt. Und fehlt es an Beispielen, daß die Singekunst dazu benutzt wird, servile Demonstrationen zu machen? Wo nur „hochgestellte" Personen sich sehen lassen, sogleich werden Vorbereitungen, dieselben anzusingen, getroffen. Es muß daher leicht geschehen können, daß sich solcher Singelust und -fertigkeit der Wurmstich zugesellt.

über das Gehörte nach!). Mehr hören als reden, und noch mehr denken. Aber auch nicht maulfaul dasitzen, oder zu Allem Ja sagen!

Wo noch größere Vereine existiren, da muß er wissen, was er zu thun hat. Ein Lehrerfest ist ein Gipfelpunkt des Lehrerlebens.

Genug — zum dritten und letzten Male.

Anregungen erhält man durch viele der in diesem „Wegweiser" genannten Schriften, welche auch von Lehrerversammlungen handeln; dann und besonders durch:

1. Sprechsaal des Schlesischen Schulboten. Oder: Konferenz- und Korrespondenzblatt der evangelischen Volksschullehrer Schlesiens. Herausgegeben von **Th. G. Scholz**, Oberlehrer rc.

Er erscheint in einzelnen Bogen von Oktober 1842 an. „Evangelisch" sollte wegfallen, es wäre besser. Aber vielleicht geht es nicht, oder es geht nicht mehr. Aber es ist stets im Auge zu behalten, daß es wieder geht. Das pädagogische Interesse muß das konfessionelle beherrschen. „Warum ich zu keiner der Religionen mich bekenne, die du mir nennst? Aus Religion." — Die Zeitschrift ist in die „schlesische Schullehrer-Zeitung" umgewandelt. —

2. Darstellung der beiden ersten schlesischen Lehrerfeste, welche am 9. Juni 1840 und am 1. Juni 1841 zu Hirschberg gefeiert worden. Mit dem Motto: „Wachet auf, ruft uns die Stimme." Neisse und Frankenstein, bei Hennings, 1842. (110 Seiten. 10 Sgr.)

3. Die Central-Konferenz *) der Schullehrer des Herzogthums Holstein. Ein Beitrag zur Geschichte der Lehrer-Konferenzen von **A. A. H. Lütgens**. Kiel, 1842. (32 Seiten. 6¼ Sgr.)

---

*) Dagegen ist ein Herr Lilie aufgetreten, Kiel 1842, bei Schwers, mit sehr schwachen Gründen. Er sieht aus der „Central-Konferenz" das Streben der Lehrer nach Emanzipation von der Kirche (von der sie gar nicht reden) hervorgehen, und darin eine Verirrung der Schule von dem Leben im Himmel in die Wüsten der Erde, ja, er erblickt in ihr eine revolutionäre Tendenz. Er warnt daher vor derselben, damit es der Volksschule nicht ergehe wie den von der Kirche emanzipirten Gymnasien. Der fromme Mann ignorirt es, daß erst, seitdem diese Anstalten sachkundigen Behörden (in Preußen den Schul-Kollegien) unterstellt worden, aus ihnen was geworden ist. Dabei ist er sehr unwissend. Er sagt von Basedow aus, daß er das erste Schullehrer-Seminar gegründet und den traurigen Abfall von der Kirche eingeleitet — dieser „Apostat von der Kirche, der Philanthrop traurigen Andenkens". Nun freilich, Herr Lilie wird sich kein trauriges Andenken stiften, weil gar keins. Er kennt die Lebensgesetze, wenigstens das hieher gehörige, nicht. Es heißt: Wer sich anschließt, schließt sich auch ab. Jeder Strebende schließt sich nämlich an die nach Gleichem Strebenden an, und darum von den Nicht-Strebenden ab. Wer sich gar nicht anschließt, steht isolirt da, und er geht in Schwachheit unter. So schließt sich eine Innung gegen die andere ab, weil an, die Beamten gegen die Nicht-Beamten, die Kirche gegen Alles, sogar gegen den Staat. Wer sich mit einer Frau zu einer Ehe zusammenthut, schließt sich gegen andere ab. Kurz: der gute Mann sieht das Rechte nicht. Die forcirte oder kaprizirte Rechtgläubigkeit macht stockblind.

4. Der allgemeine *) dänische Schullehrerverein, ein Vorbild fü Deutschlands Schullehrer-Konferenzen, dargestellt von Lütgens. Kiel 184: (39 Seiten. 6¼ Sgr.)
5. Wander's Liederbuch für Lehrerfeste und Lehrervereine. Zun Gebrauche für Deutschlands Volksschullehrer. Erste Lieferung. Mit einen Melodienhefte. Hirschberg 1842. (94 Lieder.)
6. Lieder zu der von dem älteren Breslauer Lehrerverein veranstalteten Feie des 29. September 1842. Breslau 1842, Storch. (38 Lieder. 5 Sgr.)
7. Das diesjährige Berliner Lehrerfest (das Fest der vier Lehrervereine Berlins). Rhein. Blätter 1844, fünftes Heft.
8. Die Feier des hundertsten Geburtstages Heinrich Pestalozzi's in Berlin am 12. Januar 1845 ꝛc. Von Diesterweg, Kalisch und Maßmann. Berlin 1845, in der Vossischen Buchhandlung. (15 Sgr.)

Zum Gedächtniß Heinrich Pestalozzi's (des Pelikans unter den Pädagogen) und zum Besten der Pestalozzi-Stiftung.

Zusatz. Der vorstehende Aufsatz wurde 1846 geschrieben. Daß ich mich noch zu seinem Inhalt bekenne, bedarf keiner Versicherung. Aber was wäre nicht jetzt, 1850, beizufügen? Das Jahr 1848 liegt zwischen Damals und Jetzt, dieses Jahr des Aufschwunges und der Hoffnung! Wie haben sich da auch die Lehrer bewegt! Wie haben sie sich beeilt und beeifert, zu Kreis-, Provinzial- und Reichsvereinen zusammenzutreten und ihre Schulreform-Vorschläge den Behörden, den Reichsversammlungen und dem Publikum zu überreichen! Fürwahr, das soll ihnen zur bleibenden Ehre angerechnet werden, daß sie nicht hinter dem Ofen sitzen geblieben, daß sie nicht, wie Unmündige, Andere für sich haben denken lassen! Was wäre darüber nicht zu sagen und zu singen! Leider würden und müßten sich auch Wehmuths- und Klagelaute mit einmischen. Ich erspare mir diese, und kann es aus drei Gründen:

*) Ein Satz vom Minister Lord Russel vom Jahr 1838:
„Was die großen Versammlungen betrifft, die jetzt in verschiedenen Theilen des Landes gehalten werden, so mag es wohl Leute geben, die sie unterdrücken möchten. Das aber ist meine Meinung nicht, noch der Regierung, der ich angehöre. Ich glaube, daß dem Volke das Recht freier Diskussion gebührt. Sie allein ist's, welche die Wahrheit an's Licht fördert." Die Vereine erzeugen eine eigenthümliche Art des Denkens, das gesellschaftliche. Gesellschaftlich denken heißt, über den separatistischen Egoismus erhaben und erhoben, im Geiste des Berufes, dem man sich mit Anderen gewidmet hat, denken. — „In keinem Punkte zeigt sich die Richtung der französischen Revolutionspolitik von dem Volksgetriebe in Nordamerika abweichender, als in der Sucht, keine Korporationen zu dulden neben den Staatsabtheilungen. Mit dem Spruche: „es dürfe kein Staat im Staate entstehen", kann man so gut die Selbstständigkeit der Familie aufheben, wie man die Korporationen wirklich aufgehoben hat. Indeß was fragen Büreaukraten danach? Mannigfaltigkeiten des Lebensgetriebes hindern ihren tabellarischen Ueberblick; dazu die Sucht, jegliches Leben an ihren Fäden gefangen zu halten." (Europa und Deutschland, von Nordamerika aus betrachtet, von Duden. Bonn 1835. Theil II, Seite 110.)

1) der Gang der Sache ist den Lehrern, die nicht todt gewesen und geblieben, bekannt genug; 2) Karl Racke hat in dem vierten Jahresbericht (siehe oben!) den ausführlichsten Bericht darüber abgestattet; 3) die Angelegenheiten werden in den pädagogischen Zeitschriften und in den, in fast allen Provinzen Deutschlands entstandenen Provinzial-Schulblättern fortgeführt. Jeder anregbar gewesene Lehrer ist angeregt und zu lebendiger Theilnahme bestimmt worden. Wen das Jahr 1848 nicht angeregt hat, der ist noch viel weniger durch geschriebene Worte zu erregen. Eine Ueberzeugung werden hoffentlich Alle mit davon getragen haben: daß die Lehrer nicht nachlassen dürfen, die ihnen in die Hand gegebene Sache der Volkserziehung selbst zu fördern. Von ihnen selbst, von ihrer Einsicht und Kraft, von ihrem Willen und ihrer Thätigkeit, von ihren Leistungen und ihrer Gemeinschaft u. s. w. hängt alles Wesentliche ab: der Einfluß der Schule, die Achtung vor der Schule, die Stellung der Schule. Wie der rechte Mann wohl bangen, aber nie verzweifeln kann am Höchsten, am Vaterlande, so kann dem rechten Lehrer wohl bange werden, daß er nicht die Befriedigung der patriotischen Wünsche seines Lehrerherzens ganz erleben werde; aber an der endlichen Erfüllung seiner Wünsche und Bestrebungen für Volksbildung und Volkswohl wird er darum nimmer verzweifeln, weil er selbst tagtäglich die Angelegenheit fördert. — Mir bleibt hier nur noch übrig, auf den genannten Jahresbericht von Racke und auf die oben über Schulorganisation u. s. w. namhaft gemachten Schriften zu verweisen. „Selbst ist und bleibt der Mann.“

---

4. Ueber die Theilnahme des Lehrers an der körperlichen Ausbildung der Jugend u. s. w. *)

Daß es eine Einseitigkeit ist, planmäßig nur den Geist zu bilden und den Leib zu vernachlässigen, d. h. seine Kräftigung dem Belieben der Eltern, der Einzelnen, dem Zufall zu überlassen; daß dadurch nicht bloß der Leib, der ganze äußere Mensch, sondern auch der innere zu Schaden kommt; daß eine wahre Bildung beide Seiten des Menschen umfassen soll: ist nach gerade eine so bekannte Ansicht geworden, daß sie nur angedeutet und zugegeben, nicht weiter bewiesen zu werden braucht. Die

*) In der Abhandlung „über Erziehung zum Patriotismus“ haben wir der Sache als eines allgemeinen Erziehungsmittels der Nation schon gedacht. Hier kehrt die Betrachtung aus dem Gesichtspunkte der freien Thätigkeit des Lehrers zurück, und wir vervollständigen das Obige durch den vorliegenden Artikel.

Folgen bisheriger Einseitigkeit liegen offen vor Jedermann's Blick. Im Jahre 1841 waren im Königreiche Sachsen von 16,000 Militärpflichtigen 11,000 zum Dienste untüchtig, und zwar 7000 wegen körperlicher Gebrechen, 4000 wegen zu geringen Maaßes. Zahlen entscheiden. Mehr als dieser Thatsachen bedarf es nicht, da doch jeder Mann befähigt sein soll, die Waffen zu gebrauchen, zur Begründung der Forderung, daß überall, auf dem Lande wie in der Stadt, Anstalten zur Körperbildung getroffen werden müssen. Aus derselben wird nichts, so lange man meint, es genüge, in den Städten einen Turnplatz zu errichten und es dem Belieben der Eltern zu überlassen, ihre Knaben daran Antheil nehmen zu lassen, oder auch nicht.

Die körperliche Erziehung muß zu einem wesentlichen Bestandtheile der Erziehung in den öffentlichen Schulen gemacht werden, und zwar für Mädchen eben so gut, wie für Knaben — dieses ist der Grundgedanke, die Grundforderung. Also fordern wir es um des Menschen, um des Bürgers willen. Der Knabe soll tapfer, wehr- und mannhaft, das Mädchen stark und gewandt gemacht werden. Ohne Anstalten, ohne Verpflichtung zur Theilnahme wird Solches nicht geschehen, der Bauernjunge wird ungelenk und steif, der Stadtjunge verzärtelt und weichlich, die Mädchen schwächlich bleiben, nach wie vor. *) Darum fordern wir vom Staate ein durchgreifendes Gesetz, welches befiehlt, daß mit jeder Schule Leibesübungen verbunden werden sollen, natürlich zum Theil andere für Mädchen als für Knaben, zum Theil auch andere auf dem Lande als in Städten u. s. w. Dazu gehören:

1) Lehrer, welche selbst die nöthige Geschicklichkeit und Einsicht besitzen; außerdem pädagogisch gebildete Lehrer. Jedes Schullehrer-Seminar muß eine Turnanstalt besitzen; das von den Lehrern zu bestehende Examen muß sich eben so gut über Leibes-, als über Geistesübungen erstrecken.
2) Veranstaltungen. Neben jeder Schule **) muß nicht nur ein

*) „Wer die Natur nicht mehr verträgt, den verträgt auch die Natur nicht mehr." Ein Wort von Frau Rosette Niederer, die auch der Meinung ist, daß die Gymnastik für jedes Alter und Geschlecht ein unentbehrliches Erziehungsmittel sei.

**) Keine Schule kann in Betreff der Erziehung Alles leisten; aber was sie leisten und am Besten leisten kann, soll sie auch leisten.

„Die Zone der menschlichen Körperbildung ist die Natur, die der Gemüthsbildung die Häuslichkeit, die der Geistesbildung die Schule, die der Berufsbildung die Werkstätte, die der Verfeinerung und höheren Kultur der Umgang in der Gesellschaft. — Die Häuslichkeit ohne die Fundamente der Natur, der Schule, des Arbeitszimmers und der Gesellschaft darbet, und die Gesellschaft ohne die Fundamente des Berufs, der Schule, der Häuslichkeit und der Natur artet in Leerheit aus; so wie die Gemüthsbildung ohne Körper- und Geistesbildung, und die Geistesbildung ohne Körper- und Gemüthsbildung Wahrheit, Kraft und Haltung verlieren." R. Niederer.

Spiel- und Erholungs-, sondern ein Uebungsplatz, mit einem Worte: ein Turnplatz angelegt werden; und wenigstens jede Stadtschule, Mädchen- wie Knabenschule, muß einen Turnsaal haben.

3) Bestimmungen und Vorschriften. Die gesetzlichen Turnübungen kommen auf den Lektions- und Uebungsplan.

Die nächsten Folgen dieser Einrichtungen springen in die Augen. Die entfernteren sind:

1) Allgemeine Wehrhaftigkeit der jungen Männer. Die dreijährige Uebungszeit der Militärpflichtigen kann abgekürzt, vielleicht auf die halbe Zeit herabgesetzt werden, ohne Beeinträchtigung der Waffenfähigkeit und Ausbildung. Dadurch werden Millionen erspart; Hunderttausende von Händen, die jetzt Jahre lang nur mit mechanischer Waffenübung beschäftigt sind, werden beim Landbau und in den Werkstätten produktiv wirken, und dadurch ebenfalls Millionen verdienen. Dadurch gewinnen wir überreichlich die Mittel zu jenen Anstalten und zur angemessenen Besoldungserhöhung der Lehrer (wer kennt bessere Mittel???), welche sich durch die Leitung der Turnübungen ein neues Verdienst um den Staat erwerben. Und wie werden sich die Gemeindevorstände beeilen, Turnplätze zu errichten, wenn die jungen, turnfähigen Männer nur halb so lange als früher in den Kasernen leben müssen! Der Nicht-Turnfähige dient nach wie vor drei Jahre.*) Dieses eine Gesetz wird Wunder thun, alle dummen Einwürfe mit einem Schlage vernichten. „Soldaten können" — sagt ein Sprichwort — „Bürgern und Bauern Unmögliches lehren."

2) Welche Folgen die allgemeine leibliche Kräftigung unserer Mädchen nicht bloß für ihr Leben, sondern für die Hauswirthschaft, die Kraft der Neugeborenen, das eheliche Leben, die Kräftigkeit der Erziehung, der Knaben und der Mädchen u. s. w. haben muß, wer erkennete es nicht?!

3) Welche Folgen für's ganze Leben: Turnübungen der Knaben, Jünglinge und jungen Männer auf freiem Platze, statt des Verbauerns und Sitzens in den Schenken und Schnapsbuden an Sonn- und Feiertagnachmittagen — Erneuerung edler Volksbelustigungen, Turnspiele und Volksfeste statt der Mücken-, Fliegen-, Fisch- und Wurmfeste! Treffen diese Wörter nicht euer Ohr, ihr Leser? Bedarf es noch eines Kommentars zur Veranschaulichung der Wahrheit, daß wir uns schämen müssen? Ist das Volksleben? Ist das eine würdige Art der Erholung und Kräftigung?

*) Aehnliche Vorschläge thut eine kleine, beachtenswerthe Schrift: „Die Gymnastik als Mittel zur Ausbildung für den preußischen Soldaten rc., von M. v. Frankenberg, Premier-Lieutenant rc. Berlin 1845, Enslin." (24 Seiten. 3 Sgr.)

Ist das Volksbildung und Volksveredlung? Wir sind nichts als Heuchler, wenn wir bei Fortdauer unseres Nichtsthuns noch ferner sagen wollen, daß wir es für eine wichtige, heilige Angelegenheit halten, die Veredlung des Menschengeschlechts und seine Brauchbarkeit für das Leben zu erhöhen. Vor nicht langer Zeit enthielt die Allgemeine Preußische Zeitung den Satz: „Der Elementarunterricht ist die Lebensfrage jedes wohlgeordneten Staates." Ist es wirklich wahr? Thut es der bloße Unterricht? Muß nicht mehr geschehen?

Wir Lehrer haben unsere Pflicht gethan: 1) wenn wir öffentlich unsere Ueberzeugung aussprechen; 2) wenn wir uns selbst möglichst kräftig (leiblich wie geistig) zu erhalten suchen; 3) wenn wir, so viel an uns liegt, die uns anvertraute Jugend nicht bloß geistig, sondern auch leiblich auszubilden trachten. *) So lange es uns nicht befohlen wird, können wir es uns selbst befehlen, und gewiß, wenn nicht Alles, doch Einiges thun; 4) wenn wir auf Schriften aufmerksam machen, aus welchen man sich weiter belehren kann über die grundwichtige Angelegenheit. Außer den oben in der Abhandlung von der Erziehung zum Patriotismus bereits namhaft gemachten sind noch folgende aufzuführen:

1. Medizinische Gymnastik oder die Kunst, verunstaltete und von ihren natürlichen Form- und Lageverhältnissen abweichende Theile des menschlichen Körpers nach anatomischen und physiologischen Gründen in die ursprünglichen Richtungen zurückzuführen und zu kräftigen, durch 100 Figuren erläutert von Dr. **J. A. L. Werner** ꝛc. Dresden und Leipzig 1838, Arnold. (223 Seiten. 3 Thlr.)

Wie es eine pädagogische Diätetik giebt, so giebt es auch eine pädagogische Therapie, eine innerliche und eine äußerliche. **) Hier ist von letzterer die Rede, und auch das gehört hieher. Denn die allsei-

*) Eben aus obigen Gründen konnte diesem kleinen Aufsatze hier, wo von dem Thun des Lehrers die Rede ist, eine Stelle angewiesen werden. Denn dieses Buch ist ein „Wegweiser zur Bildung für Lehrer". Zu diesem Thun gehört auch die Bemühung, leiblich kein steifer Peter zu werden. Die Schullehrer werden von dieser Gefahr sehr bedroht. Mag man ihm den Lehrer ansehen, das schadet nichts, ist vielmehr natürlich; aber nicht die Karrikatur der Lehrernatur.

„Jeder Stand giebt dem, der darin lebt und webt, eine eigenthümliche, leicht kenntliche Signatur. Der Jurist wurzelt und ruhet in seinem positiven Recht. Der Philosoph im Scharfsinn der Alles vor ihr Forum ziehenden spekulativen Vernunft. Der Physiker in der Erforschung der Kräfte und Gesetze der Natur. Dem Soldaten ist das gegebene Kommandowort Form und Norm. Jeder dieser Stände hat eine abgeschlossene, anzubauende Sphäre, und ihre Begränzung ist es, die ihr Konsistenz, Festigkeit und Ruhe, und in dem festen Mittelpunkte die Peripherie giebt."

Worte Friedrich Wilhelm's III. in „Charakterzüge" ꝛc., von Eylert, Theil I, Seite 216.

**) Ueber diese Gegenstände, so wie über die ganze Richtung des neueren Schulwesens finden sich beherzigenswerthe Gedanken und Vorschläge in der oben angezeigten Schrift von A. Krauß.

tige Erziehung des Menschen ist, wie oben nachzuweisen versucht wurde, Aufgabe der Schule. Vorzubeugen und zu verhüten ist aber besser, als hinterher zu heilen. Beides lernt man durch diese medizinische Gymnastik, die eine natürliche Heilkunst enthält und uns die unerhörte Quälerei verwachsener Kinder in den Streckbetten der orthopädischen Anstalten veranschaulichen kann.

2. Bericht über die Einrichtung und Wirksamkeit der herzoglich Anhalt-Dessauischen gymnastisch-orthopädischen Heilanstalt und der Normalschule zur Ausbildung gymnastischer Lehrer zu Dessau, von Dr. **Werner** 2c. Dessau 1840, Fritsche und Sohn. (40 Seiten. 7½ Sgr.)

Diese Broschüre wird hier um des zweiten Theils willen zitirt, wo sie Nachricht giebt von einer Normalschule für Lehrer der Gymnastik. Wie ein Dessauer Fürst den Reformversuchen Basedow's vor siebzig Jahren Vorschub leistete, so jetzt abermals ein Dessauer bei dieser neuen, hoffentlich besser als jene erste, glückenden Reform. Nach unserem Grundsatze muß die Leibesbildung der Jugend, mit den öffentlichen Schulen verbunden, für alle Kinder obligatorisch gemacht werden. Darum sollte jeder Schullehrer ein Turnlehrer sein, d. h. so viel von Leibesübungen verstehen und so viel vormachen können, als zur allgemeinen Ausbildung des Leibes gehört. (Kunststücke und halsbrechende Uebungen gehören dazu nicht.) Folglich sollte die Turnkunst in jedem Seminar gelehrt werden, folglich sollte jedes Seminar, wie einen Musiklehrer, einen Turnlehrer haben. Dieses schließt die Existenz besonderer Hauptanstalten für die Turnkunst nicht aus, vielmehr ist es gut, wenn es solche Hochschulen der Turnkunst giebt. So, wie schon gesagt, in Berlin, wo die Zöglinge des Berliner Seminars für Stadtschulen das Turnen in wöchentlich zwei Stunden während dreier Jahre erlernen, so bei Spieß in Darmstadt und bei Werner in Dessau. Hier werden drei Klassen gymnastischer Lehrer gebildet: die erste Klasse lernt die Militär- und Civil-Gymnastik, Tanzen und Schwimmen; die zweite die Civil-Gymnastik und das Tanzen oder das Schwimmen; die dritte die Civil-Gymnastik. Alle drei lernen das Unterrichtgeben darin. Der Kursus dauert in der Regel ein Jahr. Ein Zögling der ersten Klasse zahlt für den Unterricht ein Honorar von 250 Rthlr., der zweiten von 150 Rthlr., der dritten von 100 Rthlr. *)

3. Gymnastik für Volksschulen oder ausführliche Anweisung, wie man den Körper der Jugend beiderlei Geschlechts durch leichte und naturgemäße gymnastische Uebungen gelenk und kräftig machen, so wie ihr einen gefälligen Anstand lehren kann, erläutert durch fünfzig Figuren, nebst einer Anzahl gymnastischer Spiele zur Erheiterung, von Dr. **Werner** 2c. Dresden und Leipzig 1840, Arnold. (127 Seiten. 26¼ Sgr.)

*) Da über die Anstalt in Dessau nichts verlautet, so weiß ich nicht, ob sie heuer (1850) noch existirt.

Mädchen wie Knaben, so ist es recht. Bei Mädchen ist es fast noch nöthiger als bei Knaben. Einst wird die Zeit kommen, wo man es nicht mehr begreifen wird, daß man die Körperbildung, den Tempel des Gott-ähnlichen Geistes, total vernachlässigen, gänzlich mißachten, schlechthin verkümmern lassen konnte. Verdient denn die irdische Erscheinung des Menschen, dieser Krone der Schöpfung, solche Behandlung en canaille? *)

Herr Werner ist vor einer möglichen Verirrung zu warnen, nämlich vor der Schönthuerei und Kokettерie. Er stellt Anstandsübungen an, er lehrt, wie man Komplimente macht im Stehen, Vorübergehen u. s. w., wie man einen Fürsten grüßt (z. B. Seite 117: „Begegnet man dem Regenten des Landes oder sonst einer hohen fürstlichen Person, so bleibe man stehen, und mache, während sie vorbei geht, fährt oder reitet, das Kompliment Nro. 1."). Dieses ist auf Seite 113 in 17 Zeilen beschrieben. Der Schluß heißt: „Dabei muß der Blick beseelt sein, damit das Kompliment nicht zum gedankenlosen Maschinenknixe werde. Es wird freundlicher, bescheidener, ernster oder würdevoller sein, wenn es eine hochgestellte Person ist, der die Ehrenbezeigung gelten soll." Die Knaben werden in ähnlicher Weise dressirt (oder verdreht?). Wer ein Turnlehrer sein will, muß überall die Idee der Leibesbildung festhalten. Dieses geschieht in vorzüglicher Weise in folgendem Werke:

4. Die Lehre der Turnkunst von Adolf Spieß. Erster Theil: das Turnen in den Freiübungen für beide Geschlechter. Basel 1840. (25 Sgr.)

*) Man vernehme ein Wort von Lavater (dessen ausgewählte Schriften, von Orelli, Zürich 1842, dritter Theil, Seite 3 f.):

„Siehe da seinen Körper! die aufgerichtete, schöne, erhabene Gestalt! Nur Hülle und Bild der Seele! Schleier und Werkzeug der abgebildeten Gottheit! wie spricht sie von diesem menschlichen Antlitz in tausend Sprachen herunter! offenbart sich mit tausend Werken, Regungen und Trieben nicht darin, wie in einem Zauberspiegel, die gegenwärtige, aber verborgene Gottheit? So ein unnennbares Himmlisches im menschlichen Auge; das Zusammengesetzte aller Züge und Mienen! So zeichnet sich die unanschaubare Sonne im kleinen, trüben Wassertropfen! Die Gottheit in eine grobe Erdgestalt verschattet!" „Gottheit! wie kräftig und freundlich hast Du dich im Menschen offenbaret! Siehe das schönste Vorbild von Einkleidung und Schönheit, den menschlichen Körper! Einheit im Mannigfaltigen! Mannigfaltiges in Einem! Wie er dasteht in seinem hohen Eins! Welche Wohlgestalt! Ebenmaaße, Symmetrien durch alle Formen und Glieder und welch ein Mannigfaltiges! Immer eins und immer wie sanft wie biegsam verändert! Betrachte dies göttliche, seelenvolle Menschenantlitz! Mannigfaltigkeit und Einheit! Einheit und Mannigfaltigkeit! Der Gedanke dieser Stirn, Blick des Auges, Hauch des Mundes, Miene und Wange! wie Alles spricht und zusammenfließt! Einklang! alle Farben in einem Strahl der Sonne . . . . . Gemälde des sanftesten, unermeßlichsten Inhalts!"

„Gott schuf den Menschen, sein Bild,
Zum Gleichniß Gottes schuf er ihn,
Er schuf ihn, Mann und Weib!"

Da steht er in all seinem Göttlichen! Gleichniß Gottes und der Natur! Inbegriff aller Rege, Schöpferkraft und Wirkung! Studirt ihn; zeichnet seine Gestalt, wie die Sonne im Wassertropfen." —

Zweiter Theil: das Turnen in den Hangübungen für beide Geschlechter. Basel 1842. (1 Thlr.) Dritter Theil: das Turnen in den Stemmübungen. Basel 1843. (1 Thlr. 5 Sgr.) Vierter Theil: das Turnen in den Gemeinübungen in einer Lehre von den Ordnungsverhältnissen bei der Gliederung einer Mehrzahl 2c. Basel 1846. (1 Thlr. 20 Sgr. Alle 4 Theile: 4 Thlr. 20 Sgr.)

Unter „Freiübungen" versteht Herr Spieß, früher Lehrer in Burgdorf und Turnlehrer am Seminar in Münchenbuchsee, dann in Basel, jetzt in Darmstadt an der Spitze von Turnanstalten, und Leiter einer Normal-Turnschule, die Uebungen im Stehen, Gehen, Hüpfen, Springen, Laufen und Drehen, der zweite Theil stellt systematisch alle Uebungen im Hangen auf. Stemmen und Hangen sind die beiden Grundbewegungen des Körpers. Der vierte Theil enthält die Uebungen in vereinigten Gruppen.

Dieses Werk füllt eine Lücke in der Literatur aus. Es macht zuerst den Versuch, System und Ordnung in die gymnastischen Uebungen zu bringen, sie übersichtlich zu ordnen — für den Begriff der Sache, nicht für den Unterricht. Das Wissen muß dem bewußten Thun vorhergehen. Herr Spieß versteht die Sache meisterhaft. Dabei beseelen ihn die ächten Gedanken von der Sache. Man lese das Vorwort zum zweiten Theile! Das Ganze ist aus der Praxis hervorgegangen. Herr Spieß leitete nämlich die Turnübungen der Knaben und Mädchen *) an den Schulen in Burgdorf. Dort fiel es Niemand mehr ein, sein Kind von so nützlichen, unbedingt wichtigen Uebungen zurückzuhalten. Gebe Gott, daß auch wir bald so weit kommen!

Dazu benutze man die Schriften und die Leistungen von Spieß, welcher mehr als alle Anderen die allgemein-pädagogische Seite und Richtung des Turnwesens herausgestellt hat. Mit den Philanthropen Basedow, Salzmann, Guts-Muths, Vieth fing, nachdem man die Sitte der alten Griechen vergessen, wenigstens nicht mehr geübt hatte, bei uns die Sache wieder an. Dann kamen Jahn, Eiselen und Maßmann und gaben ihr eine nationale Richtung. Spieß stellte sie in den Dienst der fortgeschrittenen Pädagogik und traf damit den Nagel auf den Kopf. Er verfährt gründlich naturgemäß, er geht von der Einrichtung und den Bedürfnissen des menschlichen Organismus aus, stellt eine Reihe fast bis in's Unendliche zu vermehrender, vom Einfachsten ausgehender elementarischen Uebungen auf, nimmt dabei überall Rücksicht auf die Verschiedenheit der Lebensalter, Bildungsstufen und Geschlechter und verliert das pädagogische Interesse nie aus dem Auge. Rhythmus und Takt begleiten die gemeinsamen Uebungen. Dabei ist er selbst ein Meister im Turnen. Zu ihm begebe sich, wer die Sache lernen will — aus dem Grunde! Man kann von einer „Berliner" und von einer „Spieß'-

*) „Bei Mädchen ist die Hauptursache der Krankheiten der Mangel an Bewegung."
Turner, die Wirkungen der Lebensarten auf die Gesundheit 2c.

schen" Schule reden. Letztere macht auf einen höheren Grad von Naturgemäßheit und von pädagogischem Takte Anspruch. Zu diesen beiden Schulen kommt noch die unten angeführte von dem Schweden Ling welchem die Gymnastik nicht bloß im Allgemeinen, sondern auch im Speziellen einen medizinischen Werth hat. Die ästhetische Beziehung hat sie mit Spieß gemein.

5. Das Turnwesen nebst einem Anhang, von **Ernst Moritz Arndt**. 1842. (15 Sgr.)

6. Das Turnen. Ein deutsch-nationales Entwickelungsmoment. Von Dr. **W. F. Klumpp**, Professor in Stuttgart. Stuttgart und Tübingen 1842, Cotta. (54 Seiten. 11¼ Sgr.)

Wer Arndt kennt, weiß, was er dort zu erwarten hat. Er würzt seine Speise mit Pfeffer, theilt nebenbei rechts und links Hiebe aus, und folgt dem Spruche: „Habet allezeit Salz bei Euch!" Vom Turnen ist er begeistert.

Professor Klumpp behandelt die Sache mit deutscher Gründlichkeit; er zeigt zuerst die geschichtliche Entwickelung des Turnens, giebt dann die Begründung der Idee und schließt mit Ansichten über die der Sache zu gebende Gestaltung.

In der ersten Abtheilung geht der Verfasser von den Hellenen aus und endigt mit Jahn; in der zweiten betrachtet er das Turnen aus dem physischen, ethischen und nationalen Gesichtspunkte. Das Turnen führt auf größere Einfachheit und Naturgemäßheit der Lebensweise, zur Wiederbelebung eines jugendlich-frischen Geistes, auf eine bessere, vernünftigere Richtung des Jugendlebens — erhöht den moralischen Muth, entwickelt den entschlossenen, männlichen Charakter, verleiht sittliche Zucht und sittlichen Ernst, entwöhnt von Weichlichkeit und Genußsucht, von Anmaßlichkeit und Streben nach Ungebundenheit, ist also ein sehr wichtiges formales Erziehungsmittel — entwickelt die begeisternde Idee des Vaterlandes und der Nationalität. Darum muß es als allgemeine Nationalangelegenheit betrachtet werden.

Soll sie sich gestalten, so muß sie in den Bereich der Erziehung gezogen werden. Wohl berechnete, regelmäßig eingerichtete, allgemein verbindliche Uebungen müssen in den Plan aller öffentlichen Anstalten aufgenommen werden. Es ist die beste Vorschule zur Wehrhaftigkeit des Volks. Die allgemeine Theilnahme und das Interesse dafür werde durch Turnfeste erweckt; jede Schule muß einen Turnplatz haben, tägliche Uebungen (wodurch — herrlich — eine Ermäßigung der häuslichen Schularbeiten geboten wird), Leitung durch ausgebildete Lehrer, auch Turnübungen der Mädchen.

Es ist eine Freude, mit einem solchen Manne in allen Punkten übereinzustimmen. Herr Professor Klumpp schließt mit lebhaften Wünschen für das Gedeihen der Sache.

Bedarf es noch eines Mehreren, die Leser zu überzeugen, sie, so weit es an ihnen ist, zu veranlassen, der Sache ihren Mund, ihren Arm zu leihen?

So Gott will, geht es unsern Enkeln besser als unsern Kindern, wie es diesen besser ergangen als uns selbst.

In Dänemark gehört das Turnen zur Schulbildung; in der Schweiz ist es bei vielen Anstalten eben so, die jungen Lehrer lernen turnen, die Jugend ganzer Städte oder mehrerer Gemeinden feiert gemeinschaftliche Turnfeste, in Sachsen, Kurhessen, Darmstadt, Baden, Würtemberg erheben sich immer mehr Stimmen für dasselbe, in Darmstadt blüht eine Normalanstalt; noch fehlt der letzte, definitive Schritt der allgemeinen Einführung, die sich natürlich nur allmählig machen kann. Welchem deutschen Fürsten ist die Ehre und der Ruhm vorbehalten, ihn zu thun?*)

---

*) In den dänischen Staaten ist das Turnen schon lange ein öffentlicher Unterrichtsgegenstand. In Deutschland sind die Herzoge von Sachsen-Meiningen und Anhalt-Dessau mit rühmlichem Beispiel vorangegangen, und jetzt hat Preußen einen bedeutenden Schritt zum Vorwärts gethan.

Eine Woche, nachdem Obiges geschrieben war, wurde in Bezug auf die königliche Kabinetsordre vom 6. Juli 1842, welche den Grundsatz ausspricht: „Die Leibesübungen sollen als ein nothwendiger und unentbehrlicher Bestandtheil der männlichen Erziehung förmlich anerkannt und in den Kreis der Volkserziehungsmittel aufgenommen werden. Die Gymnastik soll demgemäß dem Ganzen des Erziehungswesens angereiht, und es sollen zunächst mit den Gymnasien, den höheren Stadtschulen und den Schullehrer-Seminarien Anstalten für gymnastische Uebungen verbunden werden", die Ministerialverfügung vom 7. Februar 1844 veröffentlicht, welche die allgemeinere Verbreitung des Turnwesens anordnet.

Nun sage noch Einer, daß sprechen und schreiben nichts hilft. Hätten die Eiselen, Lorinser und Andere geschwiegen, würden wir nun da sein, wo wir sind? Nimmermehr. Die Gesetze — die wahren, ächten, lebendigen — sind der Ausdruck der öffentlichen Meinung. Die ist also zu begründen, damit jene entstehen. — Es ist ein Anfang. Durch die Schullehrer-Seminarien kommen die Leibesübungen unter das Volk, in alle Schulen, die Mädchenschulen nicht ausgeschlossen. Leugne nun noch Einer den Fortschritt! Wir kommen weiter. Diese Gewißheit erfüllt uns wegen anderer Wünsche mit Vertrauen und Muth. —

Wie vorstehend, schrieb ich 1845. Jetzt, 1850, ist zu bemerken, daß wir in den letzten 5 Jahren allerdings, auch im Turnwesen, Fortschritte gemacht, aber leider auch hinzuzufügen, daß die wirklichen Fortschritte in Preußen den gehegten Erwartungen leider nicht entsprochen haben. Die Darlegung der Ursachen gehört nicht hieher. Sehr erfreulich und ermunternd ist die oben gemeldete Thatsache, daß die Musterschule in Frankfurt a. M. das Turnen in den Lehrplan für alle Klassen und zwar für Mädchen wie für Knaben eingefügt hat, und daß die Uebungen von den ordentlichen Lehrern der Anstalt, die sich zu dem Behufe bei Spieß ausgebildet haben, geleitet werden.

Noch immer giebt es Schulvorsteher, welche die Nicht-Theilnahme ihrer Anstalten an den Leibesübungen ihrer Zöglinge damit zu entschuldigen suchen, daß sie sagen, dafür Sorge zu tragen sei Sache der Eltern. In dieser Beziehung hat gewiß Curtmann in seiner oben angezeigten Schrift „Schule und Leben" (Seite 18) ein sehr wahres Wort gesprochen:

„Die Eltern folgen der breiten Spur; sie würden ihre Kinder in den Feuerofen werfen, wenn es gerade Mode wäre, und ihrem Ehrgeize dadurch geschmeichelt werden könnte; von den Eltern ist nichts zu erwarten, wenn es

An uns ist es, die Idee des Turnens als einer nothwendige Ergänzung der öffentlichen Erziehung, als eines Mittels zur Kräftigung und Zucht des Leibes und des Geistes festzuhalten. Nu so ist es der Würde deutscher Pädagogik gemäß. Ein Turnplatz ist kein Stätte der Ausgelassenheit und Zuchtlosigkeit, sondern der Ort zur Uebung körperlicher Tüchtigkeit und geistiger Selbstbeherrschung.

Hier mögen noch Luther's Worte in Bezug auf körperliche Ausbildung rc. eine Stelle finden:

„Darum ist es auch sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich jung Leute üben und etwas Ehrliches und Nützliches vorhaben, damit si nicht in Schwelgen und Unzucht, Saufen und Spielen gerathen. Derohalben gefallen diese zween Uebungen und Kurzweil am allerbesten nämlich die Musika und Ritterspiel oder Leibesübungen mit Fechten Ringen, Laufen, Springen u. s. w. Unter welchen das erste die Sorge des Herzens und die melancholischen Gedanken vertreibt; das ander macht feine, geschickte, starke Gliedmaß am Leibe und erhält ihn sonderlich bei Gesundheit mit Springen, Rennen u. s. w. Die endliche Ursache ist auch, daß man nicht auf Zechen, Unzucht, Spielen gerathe, wi man jetzt leider sieht in den Städten und an den Höfen; da ist nich mehr, denn: „Es gilt dir! sauf' aus!“ Danach spielt man hoch um hundert und mehr Gülden. Also geht's, wenn man solche ehrbare Ritterspiele verachtet und nachläßt. Zu geschweigen, daß uns Deutschen zu dieser Zeit wahrlich hoch vonnöthen ist, zum Heer und Streit tüchtig und allezeit bereit zu sein. Denn es sollen ja unsere Jungen Land und Leute vertheidigen und Kriegsleute sein, dieselbigen sind als Pfeile, die da treffen; der Herr schießt sie ab und giebt sie. Alte Leute sind nicht geschickt zum Kriege; sondern wo Arbeit ist, dieselbige sollen junge Leute auf sich nehmen. Sie gerathen auch in dem Krieg und Streit wohl, wenn Gott seinen Segen giebt, denn derselbige will also, daß die Jüngeren Land und Leute beschützen und vertheidigen sollen. Es heißen daher auch Ritter oder Reiter die, so ihre Leutlein aus Noth errettet haben, und werden also bei ihrem Namen ihres Amtes, Standes und Tugend ermahnt. Derohalben müssen unsere Knaben ernst und streng auferzogen werden: nicht tändelnd und spielend, wie etliche thun. Sie sollen frühzeitig lernen entbehren, die Arbeit lieben, Beschwerden ertragen und keine Anstrengung scheuen: denn sie müssen hinaus in das Leben, und

---

sich von einer Umgestaltung einer bestehenden Sitte handelt. Hier muß die kompaktere Intelligenz der Schule oder des Staates eingreifen, das Rad in ein besseres Geleis heben, dann werden die Eltern schon folgen.“ „Schon fangen die Stadtjungen an, zu träge und feige zum Turnen zu werden, entschuldigen sich im Namen ihrer Mütter mit Kopfweh oder mit dem heutigen Diner (diner), fürchten die Manschetten am Rocke (oder die Kravatte) zu verderben.“ „Es wäre gut, wenn in jeder Stadt ein kleiner Lorinser aufstände, und den Eltern sagte: Ihr füttert, wärmt, schnürt, putzt eure Kinder zu Tode, den Lehrern aber: Ihr thätet besser, ein Stündchen mit eurer Klasse in's Freie zu gehen, als daß ihr auf der Schulbank nach der Staubfäden-Anzahl klassifizirt.“

hinfort auch in den Krieg ziehen; da ist aber eitel Arbeit und viel Drangsal zu erdulden. Die Tugenden, mit welchen wir unsere Knaben ausrüsten sollen, sind vornehmlich: Gottesfurcht, Arbeitsamkeit, Vaterlandsliebe, Mäßigung, Muth und Demuth. Mit solchen Waffen sind sie zu jeglichem Kampfe wohl gerüstet; denn sie haben eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe."

Es bleibt nichts mehr übrig, als noch die nach unserm Ermessen beachtenswerthen Schriften der neuesten Zeit über den wichtigen Gegenstand anzugeben. Ihre Zahl wächst zum Erstaunen. Wozu sonst Jahre nöthig waren, dazu reichen jetzt Monate hin.

7. Die deutsche Turnkunst nach Jahn und Eiselen, als Leitfaden für angehende Turnlehrer und zum Selbstunterricht von C. Euler. Mit genauer Erklärung der Turngeräthe und 22 Abbildungen derselben. Danzig, Anhuth. (227 Seiten.)

8. Turnbüchlein von H. Krahmer; zunächst für die Magdeburger Jugend. Nach Jahn, Eiselen, Spieß, Lübeck, Euler bearbeitet. Zweite Ausgabe. Magdeburg 1844, Heinrichshofen. ($7\frac{1}{2}$ Sgr.)

9. Anleitung zu den zweckmäßigsten gymnastischen Uebungen, mit besonderer Berücksichtigung derer unter ihnen, welche im engern Raume des Hauses vorzunehmen sind, nebst einem Lektionsplane für Schüler von 7 — 14 Jahren und für größere Schülerklassen, von Dr. F. W. Schuster. Erster Kursus. Mit 12 erläuternden Figuren. Görlitz 1842, Heinze. (VIII und 60 Seiten. $7\frac{1}{2}$ Sgr.)

Euler und Krahmer, Schüler von Eiselen, befolgen die Hauptgrundsätze ihres Lehrers und behalten dessen Turnsprache bei. Die erste Schrift ist besonders für Turnlehrer bestimmt; die zweite soll jedem Turner, wenigstens jedem Vorturner in die Hand gegeben werden. Die Uebungen sind darin kurz, aber genügend erklärt.

Schuster nimmt, gleich Spieß, besondere Rücksicht auf die Uebungen ohne Turngeräthe, so wie überhaupt auf die naturgemäße Ausbildung der Körperkraft. Als deutsche Erzieher, welche nimmer auf die Idee der Erziehung verzichten können, wollen sie aber nicht bloß Ausbildung des Körpers, sondern allgemein-menschliche (ideelle) und nationale Erziehung.

10. Anleitung zu kunst- und regelmäßigen Leibesübungen junger Mädchen, nebst einem diese Uebungen ordnenden Lektionsplane, von Dr. Schuster. Für Mädchen- und höhere Töchterschulen 2c. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 30 erläuternden Figuren 2c., einem Anhange, enthaltend Belege für die Nothwendigkeit einer Gymnastik bei Mädchen. Görlitz 1845, Heinze. (140 Seiten. 15 Sgr.)

Unsere Töchter, besonders die der höheren Stände, haben das Turnen eben so nöthig, wie die Knaben. Um die Turnübungen für jene zweckmäßig auswählen zu können, ist es aber nicht genug, daß man das Gefühl der Schicklichkeit und Schamhaftigkeit berücksichtige, sondern es

gehören auch physiologische, oder selbst medizinische Kenntnisse dazu. Der weibliche Körper hat zum Theil eine andere Bestimmung und darum eine andere Konstruktion, als der männliche. Es darf nichts geschehen, was dieser Bestimmung entgegen ist. Vielmehr sollen die Turnübungen die Erreichung dieser Bestimmung fördern. Bemerkungen wie die, welche Dr. J. Rosenbaum in seiner Schrift: „Die Onanie oder Selbstbeflekkung, nicht sowohl Laster oder Sünde, sondern eine wirkliche Krankheit u. s. w., Leipzig, Gebauer, 1845" (267 Seiten. 1 Thlr), Seite 86 ff. macht, sind daher gewissenhaft zu prüfen.

11. Anleitung zu den zweckmäßigsten gymnastischen Uebungen der Jugend von **A. Segers**, Lehrer der Fechtkunst ꝛc. in Bonn. Zweite (,) verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 60 erläuternden Figuren. Bonn 1843, Habicht. (178 Seiten. 22½ Sgr.)

12. Lehr- und Handbuch der deutschen Turnkunst, von **W. Lübeck**, Turn- und Fechtlehrer in Berlin. Mit 4 Steindrucktafeln. Frankfurt a. d. O. 1843, Harnecker. (179 Seiten. 1 Thlr. 7½ Sgr.)

Nach Jahn's und Eiselen's Turnbuch und des letzteren Turntafeln ausgearbeitet. Ein sehr vollständiger Lehrgang.

13. Handbuch der geeignetesten gymnastischen Uebungen für die Jugend. Bearbeitet ꝛc. von **W. Schwab**, Lehrer an der Realschule zu Kassel. Mit 73 Abbildungen. Kassel 1843, Lukhardt. (115 Seiten. 15 Sgr.)

14. Die Leibesübungen, hauptsächlich nach Elias von Dr. **H. H. Vögeli**, Professor der Geschichte an der Kantonsschule in Zürich. Mit 16 lithographirten Tafeln. Zürich 1843, Meyer und Zeller. (229 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Dieses Buch ordnet die Behandlungsart und die Uebungen nach dem Alter: 1) für den Neugebornen (in den ersten Monaten); 2) für das Kind; 3) für den Knaben und Jüngling.

In der Einleitung werden merkwürdige Beispiele von englischen Waisenhäusern erzählt, wie die gymnastischen Uebungen die Zahl der Erkrankungen minderten.

15. Gymnastisches Merkbüchlein. Enthaltend:
   1) eine kurze Geschichte der Gymnastik ꝛc.
   2) eine gymnastische Anthologie oder Urtheile über den Werth der Gymnastik ꝛc.;
   3) systematische Zusammenstellung von mehr als 1000 der wesentlichsten Uebungen ꝛc.

   Von **Alb. v. Stephany**, Lehrer der Gymnastik ꝛc. Wien 1843, Gerold. (132 Seiten. 1 Thlr.)

Die Uebungen sind nach ihren verschiedenen Arten, nicht nach dem Alter geordnet. Letzteres bleibt also dem Lehrer überlassen.

16. Merkbüchlein, nach Eiselen's Turntafeln bearbeitet von **H. E. Dieter**, Turnlehrer der Frankischen Stiftungen. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1845. (178 Seiten. 7½ Sgr.)

Für Turner als Leitfaden!

17. Wunderkreis und Irrgarten. Für Turnplätze und Gartenanlagen. Von Maßmann. Mit 2 Abbildungen. Quedlinburg, bei Basse, 1841. (10 Sgr.)

18. Ueber Anlegung von Turnplätzen und Leitung von Turnübungen rc. Von Eiselen. Mit 2 Tafeln. Berlin, bei Reimer, 1844. (64 Seiten mit einer Vorrede von Maßmann. 15 Sgr.)

19. Zur Pädagogik. Beiträge in zwanglosen Heften. Von Kalisch. Heft 1. Berlin 1845, Vossische Buchhandlung. (12½ Sgr.)

Darin die Abhandlung: „die Turnschule", welche das Verhältniß derselben zur gewöhnlichen Schule, zur Familie, zum Staate trefflich erörtert.

20. Beiträge zur Geschichte des Turnwesens. Versuch einer Darstellung der geschichtlichen Entwickelung desselben. Von A. F. Täglichsbeck, Gymnasiallehrer in Brandenburg a. H. Brandenburg, bei Wiesike, 1845. (38 Seiten in 4. 10 Sgr.)

Eine kurze, aber bündige, lehrreiche und anregende Darstellung der Geschichte des Turnwesens bis auf die neueste Zeit.

21. Die Abbildungen von Turnübungen, gezeichnet von Robolzky und Toppe, herausgegeben von Eiselen. Berlin, 1845, Reimer.

22. Die pädagogische Turnlehre u. s. w. von M. Kloß. Mit 1 Tafel. Zeitz, 1846, Schieferdecker. (199 Seiten.)

Ergänzt die Leistungen von Spieß. Nach der Ueberwindung der Verirrungen des Turnwesens nach der politischen Seite hin sind wir zur pädagogischen Behandlung desselben zurückgekehrt.

23. Ueber den sittlichen Einfluß des heutigen Turnwesens von F. Walter, Professor in Berlin. Berlin 1846, Grobe. (16 Seiten. 5 Sgr.)

Als Folgen pädagogisch eingerichteten Turnens nennt er: Muth und Entschlossenheit, Aufmerksamkeit, Ordnung und Zucht, Abhärtung und Selbstbeherrschung, Gemeingeist.

24. Ling's Schriften über Leibesübungen. Aus dem Schwedischen übersetzt von Maßmann. Magdeburg 1847, Heinrichshofen. (188 Seiten. 1 Thlr. 7½ Sgr.)

25. Die Gymnastik nach dem System des Schwedischen Gymnasiarchen Ling, dargestellt von Rothstein. Berlin 1847, Schröder.

Nach Ling giebt es eine pädagogische, militärische, medizinische und ästhetische Gymnastik. Diese Bemerkung reicht für die Interessenten hin. Ein Dr. Friedrich hat in seiner Schrift: „Das Turnen als Schutz- und Heilmittel für körperliche Leiden beider Geschlechter. Reutlingen 1847, Mäcken", die Uebel genannt, welche durch das Turnen geheilt werden (41) und die Krankheiten bezeichnet (19), welche das Turnen verbieten.

Endlich mögen hier noch Sammlungen von Liedern für Turner und für die frohe Jugend überhaupt genannt werden. „Ohne Sang und ohne Klang, was wär' unser Leben"? — Und was wären Jugendfeste *) ohne Gesänge?

26. Liederbuch für Turner. Herausgegeben von W. Koof, Direktor der Bürgerschule in Aschersleben. Mit Melodien, größtentheils vierstimmig gesetzt, versehen von F. G. Hoyer. Aschersleben, Laue, 1844. (10 Sgr.)
27. Deutsches Liederbuch. Herausgegeben von Th. Dielitz, Professor an der Realschule zu Berlin. Berlin 1844, Schultze. (7½ Sgr.)

Dieses Büchlein enthält eine sehr reiche Sammlung (244 Stück) kräftiger, inhaltreicher und in der Form vollendeter Dichtungen; die meisten sind Kernlieder zum Singen, ohne Melodien, da die meisten Singenden wohl die bekannten Melodien, nicht aber die Texte genau zu kennen oder auswendig zu wissen pflegen.

28. Liederbuch für die deutsche Jugend. Enthaltend 60 zweistimmige Lieder: 12 Vaterlands-, 12 Turn-, 12 Wander-, 12 Kriegs-, 12 vermischte Lieder. Von H. Grosse. Oldenburg 1850, Schmidt.
29. 24 Turnlieder, komponirt von Philipp. Breslau, Leuckart.
30. Turn- und Exkursionslieder für Gymnasien und höhere Bürgerschulen von P. Baur. Mit Melodien. Aachen 1847, Hensen. (5 Sgr.)
31. Zwölf Lieder für Turner, dreistimmig gesetzt von Silcher. 1. und 2. Heft. Tübingen, Laupp. (3⅓ Sgr.)
32. Turnergesang- und Turnliederbuch von W. Herz. Leipzig, Kistner.
33. Liederhalle deutscher Turner. Sammlung vierstimmiger Lieder u. Heilbronn, Drechsler. (15 Sgr.)
34. Lieder für Männerturngemeinden, herausgegeben von der Turngemeinde in Heilbronn. Heilbronn, Drechsler. (15 Sgr.)

An Zeitschriften über das Turnwesen hat es auch nicht gefehlt. Die noch bestehende ist die von Steglich in Dresden: der Turner. Zu denselben ist auch zu rechnen:

35. Altes und Neues vom Turnen. Freie Hefte, von Maßmann. Berlin 1849, Schultze. (Bis jetzt 2 Hefte.)

Unter Anderm wird darin die schwedische Gymnastik von Ling besprochen.

---

*) Von ihnen habe ich in dem „Alaaf Preußen" gesprochen.

Nachtrag.

Ueber die Gymnastik und das Turnen ist oben an zwei Stellen gesprochen worden. Einmal hat die Sache eine nationale Bedeutung; dann schien es auch zweckmäßig, die direkte Betheiligung der Lehrer, als solcher, für sie in Anspruch zu nehmen.

Der höchste, universale Gesichtspunkt bei aller Bildung ist der humanistische, die Menschenbildung. Zur menschlichen Bildung gehört die Ausbildung des Leibes. Der nationale Gesichtspunkt ist diesem untergeordnet. Aber er hat seine Bedeutung, wie aus der Geschichte des deutschen Turnwesens hervorgeht. In einer Abhandlung über die Bildung zur Nationalität muß daher die körperliche Ausbildung eine Rolle spielen.

In dieser doppelten Beziehung, in der humanistischen wie in der nationalen, soll sich der Lehrer an der körperlichen, wie an der Gesammtbildung der Zöglinge überhaupt, betheiligen. —

Die Wichtigkeit der ganzen Sache, den Umfang derselben und die wesentlich dabei zu nehmenden Rücksichten glaube ich oben hinreichend dargestellt zu haben.

Aber Eins scheint mir dabei noch zu fehlen: ein geschichtlicher Ueberblick über die Literatur seit der Wiedererweckung der Sache unter uns. Diesen soll dieser Nachtrag liefern. Ich werde dabei in frühere Jahrhunderte nicht zurückgehen *), sondern mit dem Aufschwunge der Sache in Deutschland, welche mit der Erscheinung des sogenannten Philanthropinismus zusammenfällt, beginnen.

Bleiben wir also bei den eigentlichen Verwirklichern oder Veröffentlichern der Sache in Bezug auf Schul- und Volksleben stehen, so ist obenan noch zu nennen der Dessauische Professor und Schuldirektor G. U. A. Vieth: Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen, Berlin 1794 und 95, Hartmann, Theil III. Berlin, bei Cnobloch (als neue Auflage des Ganzen).

Gleichzeitig oder noch etwas früher hatte Guts-Muths die Leibesübungen in der Salzmann'schen Erziehungsanstalt in Schnepfenthal in's Leben gerufen, darnach gab er schon 1793 heraus: Gymnastik für die Jugend, deren neueste Auflage Professor Klumpp in Stuttgart (mit Zusätzen fremder Art) 1846 und 1847 besorgt hat. **)

---

*) Sonst wäre z. B. für das Mittelalter auf Maßmann's Aufsatz über die Vierkunst (gewissermaßen dem πεντᾶθλον der älteren deutschen Leibesübungen) (als Anhang zu seiner Schrift: Die öffentliche Turnanstalt zu München. München 1838, J. Lindauer, kl. 8.), oder für neuere Jahrhunderte auf Luther's, Zwingli's, Camerarius', Trotzendorf's, Locke's, Montesquieu's, Rousseau's, Pestalozzi's, Niemeyer's, Schwarz's, Campe's Urtheile und Forderungen einzugehen. (Man vergleiche darüber Geisler's Turnfreund, Berlin 1819, Nauck); auch auf Gumpelzheimer's Gymnasma de exercitiis Academicorum, Straßburg 1652, durch J. M. Moscherosch, oder auf F. Börner's Ars gymnastica, Helmstedt 1748, zu verweisen.

**) Gleichzeitig erschien auch in Stuttgart Guts-Muths Lehrbuch der gymnastischen Künste als Theil VI der Allgemeinen-deutschen Volks- und Jugendbibliothek. Stuttgart, Verlagsbüreau, 1846. 8. — Guts-Muths Werk wurde 1803 in's Französische übersetzt: La gymnastique de la jeunesse, par M. A. A. Durivier et L. F. Jauffert, Paris 1803, und als Gymnastique des jeunes gens ou traité élémentaire des differens exercises etc., Paris, welches 1832 die zweite Auflage erlebte; im Jahre 1800 war es schon als Gymnastique for Youth in London übersetzt erschienen.

Nach den Freiheitskriegen nahm Guts-Muth die Sache wieder auf, und gab seiner früheren rein erzieherischen Behandlung durch die Zeitstimmung einen Beischmack kriegerischen Aufschwunges in seinem Turnbuche für die Söhne des Vaterlandes, Frankfurt 1817, Wilmans, und ließ ebendaselbst 1818 einen Katechismus der Turnkunst als Leitfaden für Lehrer und Schüler, oder kurzen Abriß der deutschen Gymnastik erscheinen. *)

Seinen stillen Bemühungen folgte die kräftige Verpflanzung der Angelegenheit in die Oeffentlichkeit des gesammten Schul- und Volkslebens durch Friedrich Ludwig Jahn (aus Lenz bei Lenzen an der Elbe) zu Berlin vom Jahre 1810 und 1811 bis 1819.

Gleichzeitig führte P. H. Clias aus Boston seine gymnastischen Bestrebungen in der Schweiz, wie früher in England und Frankreich, durch; sie waren aber für die erzieherische und vaterländische Beziehung von viel geringerer Bedeutung als jene. Er gab außer seiner Kallisthenie (siehe oben!), französisch: Callisthénie ou Somassetique naturelle, Besançon 1842, heraus: Anfangsgründe der Gymnastik oder Turnkunst, Bern 1816, Burgdorfer. (Französisch: Cours élémentaire de gymnastique, Paris 1819, und als fünfte Auflage: Principes de la Gymnastique élémentaire ou cours analytique et gradué d'exercises, Paris 1815, englisch: An Elementary Course of Gymnastic exercises intented to develope and improve the Physical powers of man; vierte Auflage. London 1823; ein Auszug daraus 1827. **) —

Wir kehren zu F. L. Jahn zurück, der, was er früher Jahre lang sich selbst zu eigen gemacht, verarbeitet und vorbereitet hatte, im Jahr 1810 und 11 noch während der Franzosenzeit in der Hasenhaide bei Berlin in's Leben rief. Erst 1816 gab er nach vielfachen Aufforderungen heraus: Die deutsche Turnkunst; zum zweiten Male aufgelegt und sehr vermehrt 1847, Berlin bei G. Reimer (erste Hälfte). ***)

---

*) Ein recht sinniger Auszug aus Guts-Muths erster Gymnastik erschien in Oberdeutschland schon 1800 von dem Weltpriester Joh. Nepomuck Fischer: Entwurf zu einer Gymnastik oder Anleitung zu Leibesübungen für die Jugend. Stadtamhof, Daisenberger. kl. 8.

**) Obiges Clias'sche wenig bedeutende Werk gab 1843 Professor H. H. Vögeli zu Zürich wieder heraus: Die Leibesübungen rc. (siehe oben!). Aus Clias und Guts-Muths braute der österreichische Obrist E. Young zu Mailand seine Gymnastica elementare ossia Corso analitico e graduato delli exercizi, Mailand 1825, gr. 8 zusammen, welches Buch von Poschacher wieder in's Deutsche zurück übersetzt wurde als Elementar-Gymnastik, Mailand 1827, gr. 8. Siehe darüber Maßmann's Leibesübungen, Heft 1.)

***) Als Vorläufer dazu erschien der (dort wieder aufgenommene) Abschnitt: Ueber Anlegung von Turnplätzen und Leitung von Turnübungen, von Eiselen, mit Vorrede von Maßmann, Berlin, 1844, G. Reimer.

Daraus ging hervor: W. W. Walter's Schulturnplatz, oder Anleitung zur zweckmäßigen und billigen Einrichtung eines solchen, wie auch eines Militär-Turnplatzes. Nebst genauer Anweisung für die Handwerker, die Geräthschaften richtig anzufertigen. Barmen, 1846, Langewiesche. 8.

Als Theile eines ganzen Werkes über die gesammte deutsche Turnkunst gehören hinzu:

Eiselen, das deutsche Hiebfechten der Berliner Turnschule, Berlin, 1818, kl. 8.

Eiselen, das Stoßfechten, nach Kreusler's Grundsätzen, Berlin, 1826, kl. 8.

Eiselen, die Hantelübungen, Berlin, 1835, zweite Auflage (durch Maßmann). Berlin, G. Reimer, 1847, kl. 8.

Dazu gehören:

Tappe's und Robolzky's Turn-Abbildungen, herausgegeben durch Eiselen. Berlin 1846, gr. 8. G. Reimer.

Aus der ersten Ausgabe von Jahn's Turnkunst flossen:

Die deutsche Turnkunst nach Jahn und Eiselen von Carl Euler. Danzig 1840, Anhuth (mit vielem nicht zur Sache Gehörigen), und Lehr- und Handbuch der deutschen Turnkunst von Wilh. Lübeck, Frankfurt a. d. O. 1843, Harnecker. (Auf den Grund der Fortbildung der Sache unter Eiselen und mit Benutzung von Dessen, Fedbern's und Anderer Nachträgen. *)

Aus Jahn's Turnkunst und Eiselen's fortgesetzter Thätigkeit in Berlin ging ferner eine nicht geringe Anzahl kleinerer Schriften (Anweisungen, Merkbüchlein 2c.) hervor, welchen fast allen das erste hier folgende zu Grunde liegt:

Eiselen, Merkbüchlein für Anfängern im Turnen, Berlin, 1838, G. Reimer, zweite Auflage, ebendaselbst, 1843.

Diesem folgten:

1. **Keil**, kleines Handbuch der Turnkunst, Potsdam, 1834. 8.
2. **Desselben** vollständiges Handbuch der Turnübungen nach ihrer Stufenfolge. Zweite, nach den Eiselen'schen Tafeln **) vervollständigte Auflage, Potsdam, 1838. 8.
3. **Krahmer's** Turnbüchlein (siehe oben!), dritte Auflage, 1846, Magdeburg, Heinrichshofen.
4. **Dinter**, Merkbüchlein nach Eiselen's Turntafeln bearbeitet. Zunächst für die Turner der Francke'schen Stiftungen für Halle. Halle, 1845, Waisenhausbuchhandlung. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Elberfeld, Friderichs (ehemals Büschler). (Brauchbar.)
5. **Böttcher**, sämmtliche Turnübungen mit Bezug (Auszug) auf die zweite Auflage der deutschen Turnkunst von Jahn, in stufenmäßiger Entwickelung. Görlitz, Heintze, 12.
6. **Scheibmaier**, Turnregeln nebst Ordnungs-Eintheilung und kurzen Andeutungen über den Nutzen und Einfluß der Uebungen auf die Gesundheit und körperliche Erziehung. Ein Leitfaden für Eltern und Erzieher und ein Merkbüchlein für die Turner. München, 1849, Weiß. (Frischer Sinn.)
7. **Heusinger**, die Anfänge im Turnen. Zur Anleitung. Dresden, 1844, Arnoldi. 8.

*) Jahn's Turnkunst wurde auch in's Englische (Amerikanische von L. Beck) und Neugriechische (von Pagon) übersetzt.

**) Eiselen's Turntafeln (siehe oben), jetzt veraltet.
Ihnen waren vorausgegangen:
Salomon, die verschiedenen Turnübungen auf einzelnen Blättern für Vorturner und Obmänner. Erfurt, 1818, Kayser, fol.
Später erschienen:
Walter's Turntafeln, zum Unterricht für Anfänger, insbesondere für Mädchen und kleine Knaben. Ein Lehr- und Schulbüchlein, Leipzig, 1847, Walter. (Bedeutungslos.)
Obermüller's Turntafeln, oder bildliche Darstellung aller Turnübungen für Jung und Alt. Zwei Hefte, Karlsruhe, Müller. 8.

8. **Ravenstein**, Handbuch für die Schüler der Turnanstalt zu Frankfurt a. M. Nach Jahn, Eiselen, Spieß und Euler. Frankfurt a. M., 1841, Wilmans.
9. **Derselbe**, Leitfaden zur Turnlehre und Turnkunst. Nach der von Jahn begründeten Schule zunächst als Handbuch für die Schüler und Besucher der Anstalt zu Frankfurt a. M. Ebendaselbst, 1844.
10. **Derselbe**, Turnbüchlein, Leitfaden zur Lehre und Uebung der Turnkunst von jeder Altersstufe und für beide Geschlechter. Dritte, gänzlich umgearbeitete Auflage. Frankfurt a. M., 1847, Sauerländer.
11. **Alb. v. Stephani**, Gymnastisches Merkbüchlein 2c. Wien, 1843, Gerold.
12. **Derselbe**, Merkbüchlein für Turner, 1849, Leo.
13. Voigtländisches Turnbüchlein. Plauen, 1844, Neupert. (Ohne Bedeutung).
14. Turnbüchlein für Anfänger und Geübte, insbesondere am Reck und Barren. Leipzig, 1836, Wigand. (Veraltet.)
15. Turnübungen und Turnlieder. Fulda, Henkel. (Unbedeutend.)
16. **Bodenburg**, kurz gefaßte Anleitung zum Turnunterrichte in den Elementarschulen. Rheydt, 1846, Hobirk. (Düsseldorf, bei Schaub.)
17. **Müller**, Mainzer Turnziel, eine Angabe aller Turnübungen nach ihrer Stufenfolge. Erstes Heft: Anfänger-Riegen. Mainz, 1844, Hellermann. (Verfehlt.)
18. **Derselbe**, Stufengang und Riegenordnung für Erwachsene, besonders für den Wehrstand. Mainz, 1845, Faber.
19. Turnübungen und Turnlieder. Fulda, Henkel. (Ganz unbedeutend.)

Diesen Schriften reihen wir an:

M. Kloss's Pädagogische Turnlehre oder Anweisung, den Turnunterricht als einen wesentlichen Theil des allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtswesens zu behandeln. Zeitz, 1841, Schieferdecker.

(Ein Buch, das, auf Grundsätzen der Eiselen'schen Schule erbaut, manche gute pädagogische und turnerische Regel aufstellt, jedoch durch die Vereinzelung seiner Sätze den Geist des Ganzen oder das Ganze des Geistes nicht genügend vor die Seele führt.)

Diesen mehr oder minder unmittelbar aus dem Leben und der Anwendung, nach Jahn's Anfängen hervorgegangenen Schriften folgten, namentlich in der Ebbe- oder Stillstandszeit von 1819 — 1840, manche kompilatorische Arbeiten aus Gutsmuths, Jahn und Clias, wozu, außer dem oben schon genannten von Young, namentlich die vielen sich wiederholenden Arbeiten von J. C. L. Werner in Dessau (früher in Dresden) gehören.

1. Das Ganze der Gymnastik, oder ausführliches Lehrbuch der Leibesübungen, nach den Grundsätzen der besseren Erziehung zum öffentlichen und besonderen Unterricht bearbeitet. Meißen, Gödsche, 1834. 8.
2. Gymnastik für die weibliche Jugend, oder weibliche Körperbildung für Gesundheit, Kraft und Anmuth. Meißen, Gödsche, 1834. 8.
3. Amöna, oder das sicherste Mittel 2c. (siehe oben!)
4. Amöna. Zwölf Lebensfragen. Dresden, Arnold, 1836. 8.
5. Amöna. Militär-Gymnastik 2c. Dresden, Arnold, 1840. 8.

6. Amöna. Gymnastik für Volksschulen. Dresden, Arnold, 1840. 8. Zweite Auflage. Dresden, Arnold. 8.
7. Amöna. Gymnastik für Volksschulen als Vorbereitung zur Volksbewaffnung. Nebst einer Anleitung, dem weiblichen Körper Gesundheit, Kraft und Anmuth zu verleihen, und einem Anhange von gymnastischen Spielen und Erholungen. Dritte Auflage. Dresden, Arnold, 1849. 8.
8. Amöna. Die reinste Quelle jugendlicher Freuden. Dritte Auflage. Dresden, Arnold, 1843. 8.

An diese Arbeiten, meistens Kompilationen, reihen sich die Ausbeuter und Ausschreiber im Kleinen:

9. **K. L. Heldermann**: Kleines Handbuch (siehe oben!).
10. **J. L. Offyra**: Naturgemäße Gymnastik. Quedlinburg, Basse, 1838. 8. (Ganz bedeutungslos.)
11. **J. Segert**: Anleitung zu den zweckmäßigsten gymnastischen Uebungen der Jugend. Bonn, Habicht, 1838. 8.
12. **J. A. Sachse**: Kleines Turnbuch für Volksschullehrer, d. i. die moderne (!) Gymnastik in der Volksschule.*) Ein Leitfaden für Seminaristen und künftige Volksschullehrer. Grimma, 1842, 1844. 16.
13. **W. Buhle**: Die kleinen Gymnastiker oder die Anfangsgründe der Gymnastik im Gespräche eines Lehrers mit seinen Zöglingen rc. Dresden. 8.
14. **J. W. Schuster**: Anleitung zu den zweckmäßigsten gymnastischen Uebungen. Görlitz, Heinze, 1842. 8.
15. **W. Schwaab**: Handbuch der geeignetsten gymnastischen Uebungen rc. (siehe oben!).
16. **W. Sander**: Praktische Anweisung für Freunde und Schüler der Turnkunst. Gera, Wagner, 1844.
17. **Robert Brener**: Neues Turnbuch für Jedermann. Plauen, Schröder, 1846. 8.
18. **F. Schwarz**: Die gymnastische Schule, oder praktisch-methodische Anleitung zum Turnen. Karlsruhe, Macklot, 1846. 8.
19. Freiherr v. **Novali**: Germanisches Turnbuch (!) oder (!) die Reit-, Jagd- und Fechtkunst. Augsburg, 1837. 8.
20. **J. Kunze**: Die Gymnastik. Faßliche Anleitung zu gymnastischen Uebungen. Pesth, 1846. 8. Leipzig, Händel, 1847. 8.

Auf eine weit würdigere, unmittelbar ausübende, weiterforschende, ächt pädagogische Weise verwendete A. Spieß, früher Lehrer in Burgdorf und Bern, dann in Basel, jetzt in Darmstadt, dieselbe Zeit, indem er einen Aufbau der Leibesübungen auf den Grund der wesentlichen Zustände des menschlichen Leibes (Stehen, Gehen, Liegen, Hangen) **) anstrebte. Davon handeln seine Arbeiten:

---

*) Vergleiche **C. Schulze**: Ueber das Turnen in Volksschulen in K. Nacke's I. Jahresbericht für deutsche Volksschullehrer. Leipzig, Einhorn, 1846. Und **C. Gans**: Bemerkungen über das Turnwesen in den Bürger- und Volksschulen. Magdeburg, Falkenberg, 1847. 8.

) Diese „freie", d. h. gerüstlose Gymnastik des menschlichen Körpers wurde schon in Jfferten angestrebt; man sehe **Pestalozzi's Wochenschrift für Menschenbildung I. 3 — 6, **Benda**: Vorschule der Leibesübungen in Harnisch's Schul- und Erziehungsrath. Breslau, 1816, II. 75 — 119.

1. Die Lehre der Turnkunst rc. (siehe oben!). *)
2. Turnbuch für Schüler, als Anleitung für den Turnunterricht durch die Lehrer der Schule. Erster Theil: Die Uebungen für die Altersstufen vom sechsten bis zehnten Jahre bei Knaben und Mädchen. Basel, 1847. 8.

Dazu tritt:

K. Waßmannsdorf: Zur Würdigung der Spieß'schen Turnlehre. Basel, 1846. 8.

A. Spieß: Gedanken über die Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung. Basel, 1843. 8.

A. Spieß: Blicke auf den früheren und jetzigen Stand der Turnkunst zur Beleuchtung ihrer inneren Entwickelung und ihrer Anwendung. Dresden, Gottschalk, 1847. 8.

Von den vielen Schriften, welche, wie oben bereits angedeutet wurde, 1811 — 1840 und von 1840 — 1850 über die Sache der Leibesübungen überhaupt und im Allgemeinen erschienen sind, heben wir hier nur die wesentlichsten und die mehr die erzieherische Seite im Auge haben, hervor.

1. **H. F. Maßmann**: Vom Nutzen der Leibesübungen (in Harnisch's Schul- und Erziehungsrathe, Breslau, 1814).
2. **G. A. Erhard**: Das Turnwesen und seine Beziehung auf den Staat (in den Thüringer Erholungen, 1816, Nro. 95).
3. **v. Könen**: Leben und Turnen, Turnen und Leben. Ein Versuch, durch höhere Veranlassung. Berlin, Realschulbuchhandlung, 1817. 8.
4. **(Jakobs)**: Würdigung der Turnkunst (im Allgemeinen Anzeiger der Deutschen 1817, Nro. 259).
5. **(Perlet)**: Ueber das Turnwesen, von einem Schulmanne. Eisenach, Bärecke, 1818. 8.
6. **Linge**: De arte gymnastica in Gymnasiorum disciplinam recipienda. Breslau, Max, 1818. 4.
7. **Fr. Passow**: Turnziel. Breslau, Max, 1818. 8. (Dazu die gleichnamige Gegenschrift von **H. Steffens**.)
8. **A. W. Kayßler**: Würdigung der Turnkunst nach der Idee. Breslau, Max, 1818. 8.
9. **E. M. Arndt**: Das Turnwesen (im vierten Theil seines Geistes der Zeit. Berlin, Reimer, 1819. 8.). Wieder abgedruckt 1842 (Leipzig, Weidmann) und in seinen Schriften für und an seine lieben Deutschen (Leipzig, Weidmann, 1845. III, 241.).
10. **K. v. Raumer**: Vermischte Schriften. Berlin, Reimer, 1819. 8. Zwei Bändchen.
11. **W. Harnisch**: Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen. Breslau, Graß und Barth, 1819. 8.
12. **Fr. Straß**: Ueber das Turnwesen und dessen Verbindung mit den öffentlichen Schulen. Halle, Kümmel, 1819. 8.
13. **J. C. v. Orelli**: Stimmen über das Turnwesen in Beziehung auf die schweizerischen Turnanstalten. Leipzig, Fleischer, 1820. 8.

*) Vergleiche dazu **August Rippenbach's** Freiübungen des Baseler Turnvereins. Basel, Schweighauser. 8.

14. **Fr. Straß:** Ueber die Nothwendigkeit geordneter Leibesübungen für die Gelehrtenschulen. Erfurt, Maring, 1829. 4.
15. **Schmidt:** Die Turnkunst, ein Mittel höherer Geistes- und Körperbildung. Rostock, Stiller, 1829. 8.
16. **Koch:** Die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte der Diätetik und Psychologie (siehe oben!).
17. (**H. F. Maßmann**): Leibesübun...n. Heft I. Landshut, Thomann, 1830. 8.
18. **K. Kirchner:** De gymnastices in gymnasiis restituendae necessitate. Stralsund, Löffler, 1830. 8.
19. **A. Schmitt:** Die Wiederaufnahme der Gymnastik. Mainz, Wirth, 1837. 8.
20. **Kohlrausch:** Ein Wort zu Gunsten der gymnastischen Uebungen und der Einführung für Knaben und Mädchen. (Im Hannöverischen Magazin 1838, 25. August.)
21. **L. Auerbacher:** Pädagogische Phantasieen; Blätter für Erziehung und Unterricht zunächst in Volksschulen. München, literarisch-artistische Anstalt, 1838. 8. Seite 236 — 246 (der Spielplatz).
22. **Fr. K. Grieshaber:** Ueber die Einführung der Turnübungen ꝛc. (in dessen „Vaterländisches“. Rastatt, Birker, 1842).
23. **H. F. Maßmann:** Die öffentliche Turnanstalt zu München. München, J. Lindauer, 1838. 8.
24. **E. L. Olawsky:** Die Wiedereinführung der Leibesübungen in den Gymnasien. Lissa, Günther, 1818. 8.

Nachdem so seit 1819 *) wieder in allen Theilen des Vaterlandes die Sehnsucht, das Bedürfniß nach der lange verhaltenen Angelegenheit gewetterleuchtet, kam die Zeit der neuen Erfüllung; denn die Sache trat wieder in's Leben. 1844 erließ Preußen, 1845 Würtemberg Ministerialreskripte.

1. **E. M. Arndt** ließ 1842 das vorher aufgeführte Schriftchen von 1819 wieder abdrucken. In demselben Jahre erschien:
2. **W. F. Klumpp:** Das Turnen. Ein deutsch-nationales Entwickelungs-Moment. Stuttgart und Tübingen, Cotta, 1842. 8. (dazu siehe Auflage von Gutsmuths Gymnastik Seite 1 — 37) und begrüßte die Sache
3. **Diesterweg:** Alaaf Preußen. Zur Begrüßung der neuen Epoche in dem preußischen, hoffentlich deutschen Erziehungswesen. 1842. 8. (Dazu Rheinische Blätter für Erziehung ꝛc. Essen, 1843. XXVIII, 1, 13 — 29. und besonders abgedruckt.)
4. **A. Baur:** Turnen oder Gymnastik? Eine Frage bei der für Preußens männliche Jugend zu hoffenden Einführung derselben. (In Otto Schulz'

*) Zur Geschichte jener ersten, überaus anziehenden Entwickelungszeit für die Sache dienen bis jetzt: 1) die Vorrede zu Jahn's deutscher Turnkunst, erste Auflage, 1816; 2) Eiselen's Leben, beschrieben von H. F. Maßmann in Rede und Gebet am Grabe des akademischen Fecht- und Turnlehrers Ernst Eiselen von Schweder; Berlin, Reimer, 1846; 8. 3) W. Harnisch: das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen und Geschichte des Turnwesens und Turnstreites in Schlesien; Breslau, Barth, 1819, 1820. 4) (R. Wesselhöft): Deutsche Jugend in weiland Burschenschaften und Turngemeinden; Magdeburg, Heinrichshofen, 1828; 8. 5) J. H. Täglichsbeck: Beiträge zur Geschichte des Turnwesens; Brandenburg, Wiesike, 1845; 4.; und Schriften von Hansen, Spieß, Maßmann und Anderen.

Schulblatt für die Provinz Brandenburg, VIII, 3, 330 — 342, und in H. F. Maßmann Altes und Neues vom Turnen, Heft I, Berlin, 1849, Seite 39 — 50.)

5. **W. B. Mönnich**: Das Turnen und der Kriegsdienst. Stuttgart, Liesching, 1843. 8. *)
6. (**W. Menzel**): Die Körperübung aus dem Gesichtspunkte der Nationalökonomie. (In der deutschen Vierteljahrsschrift. Stuttgart. Cotta, 1843. IV, 24. 8.)
7. (**Trendelenburg**): Das Turnen und die deutsche Volkserziehung. Ein Entwurf. Frankfurt a. M., Brönner, 1843. 8. (Kommt trotz alles Philosophirens über die Unteroffiziere nicht hinaus.)
8. **E. W. Kalisch**: Zur Pädagogik rc. (siehe oben!)
9. **F. G. Walter**: Ueber den sittlichen Einfluß rc. (siehe oben!)
10. **G. Rasmus**: Die geregelten Leibesübungen als die nothwendig andere Hälfte der Erziehung der Jugend. Leipzig, Fritzsche, 1847. Zweite Auflage 1849.
11. **L. Schulze**: Das Turnen. (In Haindl's Repertorium der pädagogischen Journalistik. Augsburg, Jenisch, 1847. Heft VI.)
12. **Timm**: Das Turnen mit besonderer Beziehung auf Mecklenburg. Neustrelitz, Barnewitz, 1848. gr. 8.
13. **J. A. L. Werner**: Ein Wort für die allgemeine Einführung der geregelten Leibesübungen bei der Erziehung der Jugend rc. Leipzig, Fritzsche, 1848. gr. 8.
14. **Fr. Breier**: Das Turnen in den öffentlichen Schulen. Oldenburg, Schulze, 1849. 8.
15. **A. Baur**: Begründung des Turnens als einer wesentlichen Seite der Erziehung. (In Heft II von Maßmann's Altem und Neuem vom Turnen. Berlin, 1849, Seite 3 — 50.) **)

Auch eine Anzahl Turnzeitschriften tauchten nun auf, von denen Euler's Jahrbücher der deutschen Turnkunst (Danzig 1843 und Solingen 1844), seine Turnzeitung (Karlsruhe, 1846, 1847), eben so E. Müller's Mainzer Turnzeitung (1846), Ravenstein's Nachrichtenblatt (Frankfurt, 1845 — 1847), eben so Richter's Turn- und Wasserzeitung (Erlangen), auch wohl Henning's deutsche Turner-Zeitung (Erfurt, 1848) und Imandt's Rheinische Turnhalle (Crefeld, 1847, 1848) wieder eingegangen sind und nur Steglich's Turner-Zeitschrift wider leibliche und geistige Verkrüppelung (Dresden, Gottschalk, 1846 — 1850) ausgedauert hat.

---

*) Vergleiche **W. v. Schmeling**: Die Landwehr, gegründet auf die Turnkunst. Berlin, G. Reimer, 1819. 8. — Die nationale Kriegerbildung und ihre Förderung auf Universitäten. (In der Zeitung für die gesammte Staatswissenschaft. Tübingen, 1850. VI, 1.)

**) Die dagegen gerichtete Betrachtung von Ph. J. G. Freyer: Die deutsche Turnkunst, betrachtet vom rationellen Standpunkte. (Im Jahresbericht über das Domgymnasium zu Merseburg von Wieck. Merseburg, Herling, 1850.) trifft nicht den Kern jener Arbeit.

Mädchenturnen.

Folgende Schriften haben die für Mädchen bestimmten Uebungen besonders behandelt:

1. **P. H. Clias:** Kallisthenie (siehe oben!).
2. **C. F. Kümmerle**, Tanzlehrer: Praktische Anleitung zu Leibesübungen für Mädchen, nebst einem Anhange über die Haltung des Körpers, so wie über die Anfangsgründe der Tanzkunst. Stuttgart, Metzler, 1832. 8. (Mit französischem Nebentitel: Instruction practique sur les exercices du corps à l'usage des jeunes filles etc)
3. **J. A. L. Werner:** Gymnastik für die weibliche Jugend oder weibliche Körperbildung für Gesundheit, Kraft und Anmuth. Meißen, Gödsche, 1834. 8.
4. **J. A. L. Werner:** Amöna ꝛc. (siehe oben!)
5. **K. L. Heldermann:** Kleines Handbuch der Gymnastik für Mädchen. Quedlinburg, Basse, 1835. 8.
6. **J. W. Schuster:** Anleitung zu Kunst- und regelmäßigen Leibesübungen junger Mädchen. Görlitz, Heinze, 1843. 8. Zweite Auflage, 1850.
7. **Carl Buhle**, Lehrer der Tanzkunst zu Budissin, Gymnastik für die weibliche Jugend. Bautzen, Schulze, 1845. 8. Zweite Auflage, ebendaselbst. 8.
8. **Th. Heinrich Hofen:** Turnbüchlein für Mädchen. Magdeburg, Heinrichshofen, 1846. 16.
9. **(Beulke):** Anweisung für die Vorturnerinnen der städtischen Mädchen-Turnanstalt zu Magdeburg. Nach E. Eiselen. Magdeburg, 1846. 8.

Von allen diesen Schriften hat keine das hochwichtige Turnen für Mädchen in der Vollbedeutung und in seinem Zusammenhange mit den tieferen und zarteren Anforderungen an das weibliche Wesen und Gemüth aufgefaßt und durchgeführt. Manches ist auch hier bloß Marktwaare, wenn es auch zweite Auflagen erlebte. Das Bemessenste', auf Eiselen's Ausübung und Erfahrung Beruhende, ist in Nro. 8 und 9 niedergelegt, obschon auch nur bloßes Uebungs- oder Namengeripp. Das Beste in der Sache, die Seele und Belebung, muß der Lehrer oder besser die Lehrerin herzubringen und hineintragen.

Auch in den mehrfachen Schriften, welche Leibesübungen für beide Geschlechter abhandeln, wird noch oft das Unterscheidende, das dem weiblichen Körper und Gemüth allein Zuständige vermißt. Bemerkenswerth sind:

1. **A. Spieß:** Die Lehre der Turnkunst. Das Turnen in den Freiübungen ꝛc für beide Geschlechter. Basel, Schweighäuser, 1840, 1846. 8. (Gut, wie Alles von Spieß!)
2. **Derselbe:** Turnbuch für Schulen. Die Uebungen für die Altersstufen vom sechsten bis zehnten Jahre bei Knaben und Mädchen. Basel, Schweighäuser, 1847. 8.
3. **A. Ravenstein:** Turnbüchlein. Leitfaden zur Lehre und Uebung der Turnkunst in jeder Altersstufe und für beide Geschlechter. Dritte Auflage. Frankfurt a. M., Sauerländer, 1847. gr. 12.
4. **(Weller):** Turntafeln zum Unterricht für Anfänger, insbesondere für Mädchen und kleine Knaben. Ein Lehr- und Schulbüchlein. Leipzig, Eduard Walter, 1847. 8. (Bloßes Namengerippe, ohne allen Werth.)

5. A. M. Werner: Gymnastik für Volksschulen oder ausführliche Anleitung, wie man den Körper der Jugend beiderlei Geschlechter rc. (siehe oben!)
6. Das Turnen im Hause und Zimmer, oder einfache Bewegungen für's reifere Alter beiderlei Geschlechts und Alle, die an eine sitzende Lebensweise gebunden sind rc. Meißen, Gödsche, 1844. 8.
7. W. F. Zehmann: Kleine praktische Turnschule oder Gymnastik des menschlichen Körpers für Turneleven beiderlei Geschlechts. Nach den reinen Grundsätzen der Anatomie, Physik und Anstandslehre. Leipzig, Schmalz, 1844. kl. 16.
8. G. Friedrich: Das Turnen als Schutz- und Heilmittel für körperliche Leiden beiderlei Geschlechter. Reutlingen, Mäcken, 1847. 8.
9. Kettenbeil: Praktische Anweisung zu einer leichten Exerzierkunst für Kinder beiderlei Geschlechts. (!) Jena, 1843. 8.
10. F. Länger: Gymnastische Spiele im Freien, verbunden mit Tableaux (lebenden Bildern), zur Beförderung der freien Körperbildung und des Anstandes für die weibliche Jugend. Leipzig, Hermann. 8.

Auf den lockenden Aushängeschildern der hier mitgetheilten Schriften (von Wagner, Zehmann, Länger) ist auch viel vom **Anstande** die Rede, einem verfänglichen Begriffe und Worte, wenn man wie Länger (10.) dabei an Tableaux oder lebende Bilder *), oder, wie Werner **) in seiner Amöna, an Einüben der Haltungen und Augenstellungen beim Beten handelt. (Sic, sic!) Wir können in dieser Beziehung nur mit dem Rezensenten des letztgenannten Buches in Gersdorf's Repertorium warnen, dessen von Maßmann in der Vorrede zu Eiselen's Schriftchen: „Ueber Anlegung von Turnplätzen rc." (1846) wieder abgedruckten Worten wir auch hier unsern Beifall nicht versagen können.

Wir verweisen auch noch auf die Worte, welche Maßmann über Mädchenturnen der Vorrede seiner Uebersetzung von Ling's Schriften über Leibesübungen einverleibt und im zweiten Hefte seines „Alten und Neuen vom Turnen" wiederholt hat.

Wichtig beim weiblichen Geschlechte ist auch die Kleidung, worüber auch schon ältere Aerzte (lateinisch Rivinus, Alberti, Overkampf, Schulze, Winslov, Büchner, Wagner, Unzer, Reinhard, französisch Alphonse de Roy, englisch Voughan) geschrieben haben. Eine kleine Schrift des Jahres 1835, 8. handelt „Von den Verunstaltungen des weiblichen Körpers (Leipzig)", und der Dr.

---

*) Vergleiche auch J. Koroniskolski: Die Gymnastik, Anstandslehre und die Tanzkunst. Basel. 8. (Aus Roller's Tanzkunst ausgeschrieben.)

**) Werner's Anstandslehre ermangelt des sittlichen Haltes und Hintergrundes und ist nur Anleitung für Salon und Tanzsaal. Erst Ergötzliches bietet darin F. Nadler (Hoftänzer zu München) in seiner Kallischematik oder Anleitung zu einem edlen Anstande und zur schönen, gefälligen Haltung des Körpers, sowohl im gesellschaftlichen Umgang als beim Tanze, für alle Stände, besonders für die Jugend, und zum Gebrauche in Instituten, Studien-Anstalten, und zur Selbstbildung für jene Familien, welche nicht geregelten Unterricht in diesem Fache erhalten können, nebst Angabe einiger Mittel und Warnungen gegen körperliche Verkrümmungen. München, Jaquet, 1834. 8. — Diese „Anstands- und Toiletten-Lehre" hat viele Bearbeiter gefunden: v. Waller, Tschutter, Montag, E. Niemeyer, Riedel, Fr. v. Sydow, Wenzel, Klickan, Grubner, Ernesti, Fr. Meyer, Alberti, Ludwig, Scharffenberg; auch vorzüglich für junge Damen: Adelheid Mercierclair, Friedrich, Eulenburg, Michaud, Brand, Lenz, Flittner u. s. w.

G. Fr. Most, praktischer Arzt zu Stadthagen, schrieb 1824: „Moderner Todtentanz oder die Schnürbrüste, auch Korsetts, ein Mittel zur Begründung einer dauerhaften Gesundheit und zur Verlängerung des menschlichen Lebens. Ein Geschenk für erwachsene Frauenzimmer.“ Hannover, Helwing. 8. *)

Die größte Aufmerksamkeit verdienen die Verkrümmungen und Verschiefungen des weiblichen Körpers, welche durch Schiefsitzen in der Schule und bei sogenannten weiblichen Arbeiten (Sticken, Tambouret rc.) u. s. w. hervorgerufen werden.

Wie jedes Handwerk, das den männlichen Körper einseitig in Anspruch nimmt, denselben durchaus verschieft und in jeder Weise vereinseitigt (selbst Bildhauern tritt durchweg die rechte Schulter hervor, wie dem Tischler oder Schreiner), so rettet weibliche häusliche Arbeit, wie Auskehren und Aehnliches, durchaus nicht vor Schiefwerden, im Gegentheil verschieft mehr, weil es nicht wechsel- oder beiderseitig geschieht. Dagegen hilft eben nur eine wohlgeordnete Leibes- oder Turnkunst, während bloße orthopädische Streckungen rc., d. h. leidendes Verhalten, den Körper zwar augenblicklich, aber nicht auf die Dauer zu retten vermögen.

Ueber Verkrümmungen und Orthopädie ist in neuerer Zeit sehr viel geschrieben worden (von Sömmering, Arnemann, Olivier, Hinterberger, Wentzel, Jäger, Geyer; Günther, Siebenhaar, Lachaise, Audry, Desbordeaux, Delpech, Maisonabe, Palletta, Mataki, Schreber; Schreger, F. Schmidt, Mekerski, v. Menk, Hayer, F. J. König, Heine, Berend, Dr. Werner, Stromeyer, Dieffenbach, Philipps, Scoutteten, Walther, Naumburg rc.). Wir werfen hier nur einen Blick auf die kleine, sehr gesunde Schrift von

Herm. Demme: Ueber Entstehung und Verhütung von Rückgratsverkrümmungen in der Berner Mädchenschule. Gutachten der medizinischen Fakultät der Berner Hochschule an das Erziehungsdepartement der Republik Bern. Bern, Heller, 1844. 8.

H. K. Keil in Potsdam hat ein „Häusliches Mittel gegen Schiefheit oder Anweisung zum Gebrauch der Rückenschwinge. Potsdam, 1842.“ 8. dargeboten. Eiselen's Turnsaal hat Vortreffliches auch darin geleistet.

Manches hat hier auch der elektrisch-magnetische Strom gewirkt, worüber Froriep's „Elektrische Schwiele“, auch Romershausen und Bertholon de St. Lazare (übersetzt von Kühne) nachzusehen sind.

Was die passive oder Heilgymnastik im Ganzen betrifft, so ist auch darüber neuerdings viel zur Sprache gekommen,

a) im Allgemeinen:

Koch: Die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte der Diätetik und Psychologie. Magdeburg, 1830. 8.

Pleßner: Das Turnen. Ein Beitrag zur Hygiäne. Danzig, Homann, 1844. 8.

Schreber: Das Turnen vom ärztlichen Standpunkte aus, zugleich als eine Staatsangelegenheit. Leipzig, Wigand, 1843. 8. **)

---

*) Ueber die Schnürleiber besonders haben im vorigen Jahrhundert schon Grupen, Bonnaud, Kositzki, Sömmering, Creve rc. warnend und zürnend geschrieben.

**) Schon früher haben Tissot, Fuller, Frank über medizinische Gymnastik geschrieben; 1837 Ungefug: De arte tornaria, quantum ad medicinam pertineat. (Halle. 8.)

b) Im Besonderen. Natürlich obenan:

J. A. L. **Werner**: Medizinische Gymnastik oder die Kunst, verunstaltete und von ihren natürlichen Form- und Lagenverhältnissen abweichende Theile des menschlichen Körpers nach anatomischen und physiologischen Grundsätzen in die ursprünglichen Richtungen zurückzuführen und darin zu kräftigen. Dresden, Arnold, 1838. 8.

Noch pomphafter klingt:

A. **Müncheberg's** Systematisch-geordnete Anweisung zur harmonischen Ausbildung des Körpers auf turnerische Weise mit physiologisch-ästhetischen Rücksichten. Königsberg, Voigt, 1845. 12.

Am meisten aber ist in dieser Beziehung neuerdings die Aufmerksamkeit auf des Schweden H. Ling Schriften und Thätigkeiten gelenkt worden. Es liegen vor uns:

P. H. **Ling**: Schriften über Leibesübungen. *) Aus dem Schwedischen, übersetzt von H. F. **Maßmann**. Magdeburg, Heinrichshofen, 1847. gr. 8. Dazu:

H. F. **Maßmann**: Altes und Neues vom Turnen. Berlin, H. Schultze, 1849. Heft I und II.

In letzterem zugleich Beurtheilungen von

H. **Rothstein**: Die Gymnastik nach dem Systeme des schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling. Vier Hefte. Berlin, Schröder, 1847 — 1849. 8. **)

H. E. **Richter**: Die schwedische nationale und medizinische Gymnastik. Dresden, Arnold, 1845. 8. Dazu:

Derselbe: Ueber das Turnen vom physiologisch-ärztlichen Standpunkte. In der Zeitschrift „Der Turner". Dresden, 1846. Nro. 9 — 11.

C. **Reimer**: Die schwedische Heilgymnastik. (In der Medizinischen Zeitung. Berlin, 1848, Nro. 5. 7. 9. und in Maßmann's Altem und Neuem, Heft II, Seite 70 — 83.)

Adeler: Ueber die Heilgymnastik, im „Turner". Dresden, 1850. Nro. 9.

Auch in Dänemark (von Nachtegall, übersetzt von Kopp), eben so in Frankreich (Amoros ꝛc.) und England (Völcker Guide to Gymnastic Exercises, London) ist neuerdings Mancherlei erschienen, was zwar den öffentlichen, weniger aber den erzieherischen Betrieb der Leibesübungen behandelt, weßhalb wir es hier übergehen.

---

*) Ling's Hauptwerk heißt schwedisch: Gymnastikens Allmänna Grunder. Upsala, Palmblad, 1840. 8. — Außerdem sind von ihm vorhanden: Reglemente for Gymnastik. Stockholm, 1836. 8. Soldat - Underwisning i Gymnastik och Bajonettfäkting. Stockholm, 1838. 12. Dazu gehört: A. Georgii Kinesithérapic ou Traitement des maladies par le mouvement, selon la méthode de Ling. Paris, 1847. 8. Und: Inde Beton Therapeutik manipulation, or Medicina mechanica: a successfull treatment of various discorders of the human body by mechanical Application. London, 1846. 8.

*) Siehe die Beurtheilung von J. C. Lion im „Turner" (Dresden, 1849, Nro. 17 — 19) und in Maßmann's Altem und Neuem, Heft II, 51 — 69.

Hiermit schließen wir diesen Artikel, welcher darum so breit ausgefallen ist, um dieser in jeder Beziehung höchst wichtigen, von vielen zwar, aber bei Weitem noch nicht von allen Pädagogen unterstützten Angelegenheit nach Kräften Vorschub zu leisten. Die Nachwelt wird es für unbegreiflich erklären, daß man Anstalten — für Gymnasien erklärt hat, in welchen die Zöglinge tagtäglich fünf bis sechs Stunden mit Geistesarbeit beschäftigt werden, ohne zu gleicher Zeit für regelmäßige Leibesübungen zu sorgen.

Wer die Wichtigkeit und Unentbehrlichkeit der Gymnastik, in humanistischer Beziehung für den Einzelnen, in nationaler für die ganze Nation, begreift, und das Ungenügende aller bisherigen Bestrebungen von Seiten einzelner Pädagogen und Regierungen in dieser Richtung erkennt, wartet auf einen Fürsten, welcher nicht bloß das Richtige befiehlt, sondern auch über der Ausführung des Befohlenen wacht.

Das Endziel aller Erziehung ist: Vollständige Ausbildung des ganzen Menschen und zwar der gesammten Jugend der Nation nach Seele und Leib. Ein Regent, welcher dieses in der That und Wahrheit seinem Volke gewährte, würde Resultate erzielen, von welchen wir bis jetzt nur einzelne Spuren erblickt haben.

„Noch viel Verdienst ist übrig!"

„Gieb uns zu dem Guten das Schöne!" war der Wunsch und das Streben des Hellenen, welcher in der vollendeten Ausbildung des Menschen die irdische Bestimmung desselben erkannte.

Auf diesen erhabenen Standpunkt müssen wir zurückkehren, wenn wir ächte Menschen bilden wollen. Ohne ästhetische Erziehung und Bildung des Leibes ist Solches nicht möglich; sie war, ist und bleibt ein Haupttheil aller Erziehung und Bildung.

Wer sich davon überzeugen, wer das Ideal der Menschenbildung und die ungeheueren Gebrechen unserer einseitigen, verkrüppelten und verschrobenen Erziehung kennen lernen, sich zur Auffassung eines höheren, menschheitlichen Standpunktes hinaufgipfeln und zur Erkenntniß dessen, was heut zu Tage geschehen sollte, um ein anderes Dasein herbeizuführen, gelangen will, der verschaffe sich das eben erschienene Werk:

> Die Gymnastik der Hellenen in ihrem Einfluß auf's gesammte Alterthum und ihrer Bedeutung für die deutsche Gegenwart. Ein Versuch zur geschichtlich-philosophischen Begründung einer ästhetischen Nationalerziehung von Dr. **Otto Heinrich Jäger**. Gekrönte Preisschrift. Eßlingen, 1850, Weychardt. (Brosch. 298 Seiten. gr. 8. 1 Thlr. 15 Sgr.)

Der strengen Erziehung und Uebung aller Kräfte der Jugend haben wir allüberall das Wort geredet. Ohne sie erziehen wir keine Männer. Ich sollte meinen, davon überzeuge jeder Tag, ja jede Stunde.

„Naturgemäß" ist das große Wort aller wahren Erziehung.

Die Jugend will Thätigkeit, ernste Arbeit und Spiel.

„Es ist die widersinnigste, schmählichste Verbannung der eigenen Menschennatur, beim jugendlichen Gemüth eine zum Voraus eingefleischte erbsündliche Scheu gegen geordnete maaß- und formvolle Thätigkeit anzunehmen; im Gegentheil, die Jugend sucht dieselbe von inneren Triebes wegen, und eine ächtmenschliche, das ganze Dasein rein und ebenmäßig umfassende und den ihm inwohnenden Thätigkeitstrieb naturgemäß lockende und befreiende und dem gesammten Menschen zu seiner Selbstentwickelung ideal verhelfende Erziehung wird sie stets mit der tiefsten Lust und Liebe erfüllen, sie mag darin so streng sein, als sie immer will und muß; denn sie wird von der Jugend in ihrer nach naturgemäßen Kunstgesetzen und Idealformen wirkenden Erlösungskraft freudig empfunden und alsbald aus freiem Antriebe kraft ihrer Harmonie mit dem inwohnenden Jugendleben zur bewegenden form- und maaßvoll gestaltenden Seele des ganzen Daseins und Lebens gemacht werden. Aber freilich, wo die Erziehung durch Vernachlässigung oder gar durch Ertödtungsversuche, oder durch widersinnig-drillende und zwängende Dressur des Leibes die jugendliche, noch mit Liebe und Kraft erfüllte Menschennatur mit Gewalt in die Scheu vor aller geistigen Thätigkeit und vor der ihr vorgezeichneten natürlichen Entwickelung hineinreißt und den ganzen Menschen zum Sklaven des naturrohen, sein Recht nun auf Kosten des Geistes form- und maaßlos durchsetzenden thierischen Selbstsuchttriebes zu knebeln und zu erniedrigen bemüht ist und ihrem Zögling durch Strafen, Lehren, Zwingen und Predigen immerwährend das Gift eintränkt, es sei nämlich die Unterdrückung und Vernachlässigung der körperlichen Entwickelung unumgänglich nothwendig für das Geistesleben: da haßt und flieht die Jugend mit Recht alle Erziehung, oder liebt sie dieselbe aus reiner, von der Erziehung selbst geweckter und gestachelter Selbstsucht."

Dieses ist eine wohl zu beherzigende Stelle aus dem Werke Jäger's, dessen Werth dadurch freilich nicht im Entferntesten in der rechten Weise angedeutet wird. Er will damit nur die Liebe einer frischen Jugend „zur spartanischen Zucht" andeuten.

Was haben wir davon unter uns? wo stehen wir?

Wer sich nicht frei machen kann von den unter uns grassirenden, ein gesundes, heiteres Dasein in das Reich der Unmöglichkeit hineinschiebenden Vorurtheilen aller Art, in religiöser wie in politischer, in sozialer wie in pädagogischer Beziehung, wird auch nimmer die Gymnastik in ihrer Nothwendigkeit und in ihren allumfassenden Folgen für das ganze Leben begreifen und ergreifen. Was wir davon bisher unter uns realisirt sahen, war nur ein Schatten von dem, was wir bedürfen. Im Gefühl dieser schreienden Mängel kann man beim Hinblick auf die Jugend nur vom tiefsten Mitleid, und beim Gedanken, was einst war und, in noch vollendeterer Weise, wieder sein könnte, von der wehmüthigsten Sehnsucht ergriffen werden. Man blicke in den Spiegel, den Herr Dr.

Jäger seinen Zeitgenossen in dem obigen Buche vorhält, und — gefunden wird, wer gefunden kann!

Ein unendliches Verdienst ist noch übrig.

5. Ueber die Ansprüche der Lehrer auf Achtung.

Die Achtung hat, wenn auch ihr wahrer Ursprung ein innerer ist, eine äußere Seite, sie thut sich in sichtbaren Erweisungen kund; daher gehört eine kurze Rede darüber hieher.

1. Der Lehrer hat Ansprüche auf die Achtung des Schülers.

Denn er vertritt Vater- und Mutterstelle bei demselben, also die Stelle heiliger Personen, die Stelle Gottes. Er will das Kind zur Ehrfurcht gegen alles Große und Heilige erziehen, er ist selbst mit Ehrfurcht gegen das Kind erfüllt. Sowohl die Gesinnung, die der Lehrer hegt, als die Zwecke, die er erstrebt, so wie auch die Personen, die er vertritt, erheischen die Achtung des Kindes. Ein denkender Pädagog hat gezeigt, daß das Kind in der Schule in dem Grade erzogen wird, als es Achtung vor derselben hat. Es wird gerade so viel Achtung vor der Schule haben, als es Achtung vor dem Lehrer hat. *) Verletzt wird diese kindliche Achtung durch Ungehorsam aller Art. Auf ihn lassen sich alle Fehler des Kindes, also auch der Mangel an Achtung, reduziren.

2. Der Lehrer hat Ansprüche auf die Achtung der Eltern.

Denn er übernimmt den schwierigsten Theil ihrer heiligen Pflichten: Pflege der Seele, des Gemüths und des Geistes, des Körpers, durch Unterricht, Erziehung und Beispiel. Es gehört ein hoher Grad von Rohheit dazu, dieses nicht anzuerkennen.

Verletzt wird sie durch kritisirende Tadelsucht, besonders in Gegenwart der Kinder, durch übertriebene Anforderungen, durch Nichtanerkennung verdienstlicher Bemühungen und Verweigerung schuldigen Dankes.

3. Der Lehrer hat Ansprüche auf die Achtung seiner Kollegen.

Denn er nimmt Theil an ihren Erziehungs- und Bildungsbestrebungen, von denen nicht bloß das Wohl der Familien und Individuen, sondern auch des Staates abhängt.

---

*) Ein bekannter Redner in der zweiten preußischen Kammer meinte, der Respekt des Kindes vor der Schule und dem Lehrer hange hauptsächlich davon ab, daß es wisse, Schule und Lehrer ständen in Verbindung mit der Kirche. Aber solche Aeußerlichkeiten helfen nichts: Alles kommt auf die Persönlichkeit des Lehrers an.

Verletzt wird diese **kollegialische** Achtung durch **Verkennung** der Rechte des Kollegen, durch Beanspruchung von Vorrechten *), **durch** Verletzung des Prinzips der Gleichheit, durch Herabsetzung bei **Anderen** oder gar bei den Schülern, durch Ueberhebung über die äußere **Sitte** einer guten Gesellschaft.

4. Der Lehrer hat Ansprüche auf die Achtung seiner **Vorgesetzten**.

Denn er führt aus, was diese beaufsichtigen und aus der Ferne leiten; er ist auf dem Acker der öffentlichen Erziehung und des Unterrichts der eigentliche **Ur-Produzent**, also das unentbehrlichste Glied der pädagogischen Kette von der Dorfschule bis zur universitas literarum.

Verletzt wird diese Achtung durch befehlshaberische, diktatorische Maaßregeln, willkürliches Hineinregieren in das Innere der Anstalten, Bekümmern um die Kleinigkeiten der Doktrin und Disziplin, Nichtachten persönlicher, ohne Beeinträchtigung der öffentlichen Erziehung zu gewährender Wünsche, knechtische Behandlung u. s. w. Letztere — um nur ein Beispiel zu nennen — bekundet sich in den Maaßregeln, Erlassen und Befehlen **ohne Angabe der Gründe**. Ein vernünftiger, billiger Hausvater befiehlt seinem Knechte nicht nur dies oder das, sondern er nennt ihm den Grund, warum so und **nicht anders**. Denn er will keinen mechanischen, sondern einen freien, verständigen Dienst. Eine Behörde nun, welche nicht so verfährt, erzeugt von zweien Dingen Eines: entweder bildet sie blind sich unterwerfende Diener (**Subjekte** im eigentlichen Sinne des Wortes), oder Widerbeller, deren bessere Natur sich gegen solche Behandlung sträubt. In beiden Fällen wird der Dienst schlecht versehen, dort mechanisch und geistlos, hier mit Widerstreben. Eine **Erziehungsbehörde** muß nie die Aufgabe aus dem Auge verlieren, die Erzieher selbst noch zu erziehen, zu heben und zu beleben durch die Achtung, die sie ihnen erweiset. Wer Andere zur Humanität erziehen soll, hat Ansprüche auf die humanste Behandlung. Erziehungsangelegenheiten behandeln wie äußerliche Dinge, etwa wie Wegebauangelegenheiten, Eisenbahnen und dergleichen, ist ein innerer Widerspruch.

Endlich, um kurz zu sein, darf der Lehrerstand erwarten, daß ihm keines der Rechte verweigert werde, welche ohne Weiteres allen übrigen Ständen zustehen. Aerzte und Geistliche, Oekonomen und Naturforscher, Kaufleute und Fuhrherren versammeln sich zur Berathung gemeinsamer Angelegenheiten und keinem fällt es ein, sie zu bevormunden, oder ihre Vereinigung zu verbieten.

Zwei Sprüche gelten: Betrage dich achtungswerth, und die Welt wird dich achten! und: **Behandle einen Anderen mit Achtung,**

*) Weil, wie sie sagen, der Religionsunterricht der wichtigste Gegenstand des Schulunterrichts ist, darum verlangen die Religionslehrer in der Regel das Prae. Es ist nichts weiter als eine Anmaßung.

und er **wird dieser ehrenhaften** Würdigung **entsprechen!** *) Was von **Einzelnen** gilt, gilt in **gesteigerten** Maaßen von einem ganzen Stande.

5. Der Lehrer hat Ansprüche auf die Achtung **anderer Stände.**

Denn an Werth, Bedeutsamkeit und Würde weicht er keinem. Er hat nicht Ursache — wie keiner — sich über einen anderen zu erheben; aber er darf sich auch ohne Anmaßung jedem gleichstellen. Der Lehrerstand gehört zu den geistigen (nicht: geistlichen) Ständen. Er hat es mit inneren Angelegenheiten zu thun, und zwar mit den höchsten, die es giebt, deren Wirkung bis in das jenseitige Leben hineinreicht. Warum sollte das die Welt nicht achten? Und doch findet oft das Gegentheil statt. Die Welt bestimmt ihr Urtheil häufig nach Geldbesitz, Macht und Rang, und es ist noch nicht lange her, daß die Schullehrer nur Gegenstände des Spottes und der Belustigung waren. Das schwindet von Tag zu Tag mehr. Die Hauptsache liegt in den Händen der Lehrer. Diese sollten sich solidarisch gemeinsam zu achtungswürdiger Erscheinung ermuthigen.

Verletzt wird die Achtung des Lehrerstandes von anderen Ständen und Behörden durch unverdiente Zurücksetzung hinter andere, durch Nicht-Rangirung **neben** andere, ehrenwerthe, ehrwürdige Stände, durch geringe Besoldungen oder gar Schmälerung derselben, durch Ausschließung von Ehrenämtern, Belohnungen und Auszeichnungen. —

Alle diese Beweise von Achtung wünschest du dir und deinem Stande, du kannst nicht anders, du mußt sie wünschen. Was dem Kaufmann der Kredit ist, ist dem öffentlichen Lehrer die Achtung. Was du in dieser Beziehung zu thun hast, braucht wohl nicht mehr gesagt zu werden; dieses ganze Werk handelt davon.

---

*) Wer die „Geheimnisse von Paris von E. Sue" gelesen hat, wird es gewiß behalten haben, welch' interessantes, erhebendes Faktum er erzählt, das obige Ansicht bestätigt.

XXI.

Schuldisziplin, Lehr- und Arbeitsplan.

1. Schuldisziplin.

Ist Hoffnung vorhanden, ein abschließendes Wort über Schuldisziplin zu reden?

Viele Lehrer wissen sich viel damit, und des Redens darüber ist bei ihnen kein Ende. Wir haben ihr kein ausgedehntes Kapitel zu widmen gewußt. Warum nicht? Aus dem ganz einfachen Grunde, weil wir sie gar nicht als etwas Besonderes, Selbstständiges u. s. w. betrachten, sondern als eins mit der Doktrin, dem Unterricht. Nach unserer Meinung geht sie in der Didaktik auf, ist, wenn nicht identisch mit, doch eine Folge von ihr. Der wahre Didaktiker ist auch ein Disziplinator; wer sich recht auf den Unterricht versteht, versteht sich auch auf die Disziplin; wer gut unterrichtet, disziplinirt gut; die Unterrichtsgegenstände sind (schon nach alter, aber oft wieder vergessener Ansicht) Disziplinen.

Diese, leicht zu vermehrenden Sätze waren unbekannt, so lange man das Lehren (Doziren, Vorsagen, Anlehren, Moniren u. s. w., die dogmatische Methode) für den Beruf des Lehrers erkannte. Damals konnte man viel wissen, gut sprechen und „lehren" und daneben keine Disziplin zu halten verstehen. So noch (um einen Namen zu nennen, dessen Ruhm dadurch nicht geschmälert wird) Schleiermacher im grauen Kloster zu Berlin und viele andere gelehrte Männer bis zum heutigen Tage. Seitdem man aber unter lehren mehr, ja etwas ganz Anderes versteht, als Kenntnisse mittheilen, nämlich Anregen, Entwickeln, zur Selbstthätigkeit bestimmen, mit einem Worte Unterrichten (nach der rationellen Methode der neueren Zeit): seitdem giebt es keinen guten Lehrer mehr, der nicht zugleich die Schule zu discipliniren verstände. Wie weit seine Unterrichtsfähigkeit und Kraft reicht, gerade so weit reicht seine erziehende Kraft und Einwirkung. Wer dem Früheren

in diesem Buche beigestimmt hat, wird auch hier einstimmen. *) Der Schulmeister der neueren Zeit thut nichts als lehren, von dem Glockenschlage an bis wieder zum Glockenschlage. Er ist ganz Lehrer und heißt daher auch mit Recht so und nicht anders. Es ist kein willkürlich ersonnener Name, der mit einem besseren zu vertauschen wäre. Die alten Schulmeister sind zu Lehrern avancirt. Als Lehrer nimmt er die Aufmerksamkeit, den Fleiß, die Lernlust, die Lernkraft, die Sprachkraft, die Selbstthätigkeit, die Selbstbeherrschung des Schülers, alle Kräfte desselben, nicht bloß die des Erkenntnißvermögens, sondern auch die Gemüths- und Charakterkraft in Anspruch, d. h. er regelt, richtet und disziplinirt ihn, innerlich wie äußerlich. Der Schüler bekommt Schule. Aeußere Ordnung, Anstand und Sitte, Verträglichkeit und Gehorsam, Regelmäßigkeit im Kommen, Gehen, Stehen, Sitzen, wie in der Anfertigung und Ablieferung der Arbeiten, Liebe zur Sache, zum Lehrer und zu der Schule, also auch Wahrhaftigkeit und Zuverläßigkeit stellen sich ein als Folge der Einwirkung des lebendigen, erziehenden Prinzips der Schule, d. h. des lebendigen, denk- und willenskräftigen Lehrers, **) der — wie Schiller als Charakter dichtete, philosophirte, strebte — Alles thut und treibt mit Charakter. Der ganze Kram von Disziplinarmitteln konzentrirt sich daher in der einen Forderung an den Lehrer: Lehre mit didaktischer und folglich auch mit disziplinarischer Kraft und Geschicklichkeit! Das Lehrprinzip ist auch zugleich das Schulerziehungs-Prinzip. ***)

Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer, wie er über die Methode des Unterrichts nachdenkt, auch alles Aeußere, was dazu gehört, regelt, feststellt und seinen Schülern zur Gewohnheit macht. Eben so versteht es sich von selbst, daß da, wo mehrere Lehrer an einer Schule arbeiten, Uebereinkunft über äußere Angelegenheiten getroffen werden muß, damit es an Harmonie nicht fehle und der Eine nicht einreiße, was der Andere aufgebaut hat. Der rechte Lehrgeist wird den Lehrern das Rechte eingeben. Sollen wir Einzelnes noch namhaft machen? Seine Zahl heißt Legio, aber dennoch!

---

*) Zur Vergleichung: La discipline n'est pas l'art de récompenser et de punir, de faire taire et de faire parler les élèves; elle est l'art, de leur faire remplir de la manière la plus convenable, la plus aisée et la plus utile, tous les devoirs de la classe. Die Definition der Schuldisziplin der Konferenz-Gesellschaft in Cappeln (siehe oben!) ist offenbar zu weit: „Die Elementarschule soll durch das in ihr herrschende Leben und durch den Unterricht also auf die Kinder wirken, daß sie auf das zeitliche und ewige Leben die ihrem Alter und ihren Kräften angemessene Vorbildung erhalten."

**) „Wohl fördert Lehrer-Kraft, die eingepflanzt,
Es stählt die Brust uns bildender Unterricht."
Horaz.

***) Als die Haupteigenschaften eines Lehrers in Betreff der Disziplin stellt Curtmann auf: Wachsamkeit, Ordnungssinn, Konsequenz und Gerechtigkeit.
A. a. O. Seite 136.

1) Strenges Halten auf regelmäßigstes Kommen, nicht zu früh, nicht zu spät, aber vor dem Schlage! Darum Erscheinen des Lehrers in der Schule vor dem Schlage! Es ist unerlaßlich. (Wer zu spät kommt, bleibt während der ersten Stunde stehen und nimmt nachher den untersten Platz ein.)
2) Stilles Verhalten der angekommenen Schüler auf ihren Plätzen und stille Vorbereitung auf die Lehrstunden.
3) Beginn des Unterrichts mit dem Schlage durch Gesang oder Gebet oder beides, aber kurz. Ein Liedervers ist genug. Schlendrianisten lassen ganze oder halbe Lieder singen. Der Gesang soll hier zur Arbeit ermuntern.
4) Stellung oder Sitz des Lehrers vor der ganzen Klasse, auf seinem Posten, nicht herumwandelnd — Alle im Auge, Alle anredend, Alle fragend, Alle, wie ein Mann, belebend!
5) Zeichengebung der zur Antwort Befähigten durch Hebung des Zeigefingers oder der rechten Hand, nicht des Armes — Aufforderung zum Antworten an Einen.
6) Aufstehen desselben und lautes, deutliches, bestimmtes, kräftiges Reden. Kein Fehler, keine Stotterei, keine Maulfaulheit, kein halbes, kein träges Antworten wird geduldet. Kein Vorsagen, diese Schulpest! Warum?
7) Zertiren um den Platz bei Repetitionen allenfalls, sonst nicht. Wer dieses Reizmittels zur Erhaltung der Aufmerksamkeit stets bedarf, ist ein bequemer oder ein schwacher Lehrer.
8) Anerkennung jedem thatkräftigen Streben nach Verhältniß des Kraftaufwandes, selbst bei schwachen Leistungen. Anerkennung ermuthigt, Tadel schlägt nieder, besonders unverdienter.
9) Weg mit allem Moralisiren, kurze und bestimmte Forderungen, wortkarges Lob *) und eben solcher Tadel. Der wortkarge Erzieher ist der Beste.
10) Geduld mit den Schwachen, unermüdlich mit dem, der will — Ungeduld mit Jedem, der nicht leistet, was er kann.
11) Der Blick der Schüler folge (es macht sich von selbst) dem Lehrer, wie der Trabant der Sonne, der Nebenplanet dem Hauptplaneten! (Es muß sich von selbst machen; sonst ist es Ge-

---

*) Lob, d. h. der Beifall eines geachteten Mannes (laudari a viro laudato!) hebt die Seele und begeistert für das Edle. Ein Wort aus J. Paul's Leben (III., Seite 13). „Auch dem größten Geiste, so viel Selbstgefühl er besitzen, so viel Verlaß auf sich selbst er haben mag, ist doch zuweilen und zumal in der Jugend von außen her ein ermuthigendes Anerkenntniß seines Talentes und der gelingenden Anwendung desselben nöthig. Um sich seines Werthes unschuldig bewußt zu werden, ist dem Menschen fremde Werthschätzung unentbehrlich.“ Dies merke sich der erziehende Lehrer bleibend! Der Hamburger Gurlitt ein Muster! —

machtes, d. h. nichts werth. *) Gerade (nur nicht stocksteife), anständige Haltung des Körpers, Ruhe der Füße, die Hände auf dem Tische!

12) Anständig stilles Verlassen der Schule vor dem Lehrer mit stiller Begrüßung und ruhige Heimkehr!

Ist es genug mit diesem Dutzend Andeutungen? Sollten wir dem Lehrer noch sagen, wie sich die Schüler zu benehmen haben, wenn ein Fremder die Schule besucht, wenn der Herr Pfarrer oder Schulinspektor kommt u. s. w.; wie sich der Lehrer zu benehmen hat klagenden Eltern gegenüber; wie zu strafen, womit, Stockschläge oder keine, und wie die tausend Fragen heißen? Wo wollten wir enden? Wer darüber Belehrung sucht, der greife zu den oben angeführten Werken über Schuldisziplin, besonders dem von Dobschall. Wie das Trachten nach dem Reiche Gottes überall das Erste, durch Nichts zu ersetzen ist und in alle Wahrheit leitet, so führt der rechte Lehrgeist zum rechten Thun. Den schaffe der Lehrer sich an! Ohne ihn ist alles Andere Holz, Stroh, Stoppeln, Feuer verzehret es. Mit ihm kann man auch noch irren — „es irrt der Mensch, so lang er strebt" — aber nimmer des rechten Weges im Ganzen verfehlen. Erfahrung läutert und richtet. Nicht Alles ist für Alle. „Wenn zwei dasselbe thun, so ist es nicht dasselbe", gilt von fehlenden Schülern, wie von disziplinirenden Lehrern. „Eines schickt sich nicht für Alle!" Was der Eine mit Glück anwendet, schlägt in der Hand des Andern fehl. Für die tausend und aber tausend Disziplinarfälle giebt es kein Rezeptbuch.

„Was kein Verstand der Verständigen sieht,
Das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth."

Wahre Lehrer und Erzieher werden geboren. Die Andern lernen es von diesen, an ihrem Beispiel, durch deren Anschauung. „Probiren geht über Studiren." Das Beste leistet ein charakterfester, auf das Gute gerichteter Wille. Darum hat man „Moses und die Propheten". Auch hier kommt Alles auf die Gesinnung an. Die rechte Gesinnung führt auch zu den rechten Gedanken; nachdem jene sind, sind auch diese.

Von den Straf- oder Zuchtmitteln **) reden wir lieber gar nicht. Sie sind meist unnütz und unnöthig, wo der Unterricht rechter Art, d. h. natur- und sachgemäß ist. Der Schüler soll in der Schule arbeiten und zwar mit Lust. Wo es der Fall ist, da fallen wenig oder keine Ungehörigkeiten vor; wo es nicht der Fall ist, wird man stets regeln und

---

*) „Ein gebildeter (gemachter) Mensch ist das witzloseste Wesen unter der Sonne." (Bettine.)

**) Das Recht, Unmündige zu strafen und nöthigen Falls zu zwingen, bedarf keiner Rechtfertigung. Die angewandten Mittel müssen aber der Art sein, daß man gewiß sein darf, „der Schüler werde, zu vernünftiger Ueberzeugung gelangt, seine eigene Einwilligung dazu geben".
Rotteck's Staatswissenschaften, I. Seite 140.

strafen müssen, und doch ohne den beabsichtigten Erfolg. Denn die Strafe hat zum Zwecke, das Strafen zu vernichten. Die Strafen selbst aber werden, weil die Vergehen, verhütet durch — die Liebe zur Arbeit. Und diese Liebe zur Arbeit *) muß hervorgebracht werden durch die Arbeit selbst. Das Gefühl der stetig sich entwickelnden Kraft erweckt immer von Neuem den Trieb zur Entwickelung. Das Unterrichtsprinzip ist das Erziehungsprinzip, die Unterrichtsmethode die Erziehungsmethode. **) Wo nicht, d. h. wo beide aus einander fallen, wo also der Unterricht an und für sich nicht erziehend ist, sondern nur belehrt, Wissen mittheilt, da kann von Bildungsunterricht nicht die Rede sein. Wer dies nicht versteht, der studire das nicht genug zu empfehlende Buch von Weiß („Erfahrungen und Rathschläge" ꝛc., zweiter Band, siehe oben!). Das Resultat seiner trefflichen Entwickelung konzentrirt sich in folgenden Sätzen: „Der Unterricht soll, um die Gesammtkraft des Schülers, als eines sinnlich-vernünftigen Wesens, zur Selbstständigkeit und Tüchtigkeit für's Leben zu bilden, überall das Gemüth, als den Mittel- und Einheitspunkt aller Seelenkraft und ihrer Erzeugnisse, anzuregen und in voller Thätigkeit zu erhalten bestrebt sein. Dies geschieht dadurch, daß er, das Material überall nur als Mittel zur intensiven Bildung betrachtend, von Beobachtung des Anschaubaren ausgeht, und an ihr den Begriff des Gegenstandes sich in dem Schüler entwickeln läßt. Hierdurch allein kann das Innere des Menschen ganz ergriffen, wahres Interesse an der Sache erzeugt, und Verstand und Wille (Kopf und Herz) gleichmäßig gebildet, mithin der Mensch durch den Unterricht wahrhaft erzogen werden." ***)

---

*) „Lust, Freude, Theilnahme an den Dingen ist das einzige Reale und was wieder Realität hervorbringt: alles Andere ist eitel und vereitelt nur."

Göthe.

**) Junge Lehrer haben am meisten mit der Disziplin zu schaffen — wenn sie sich auf das Unterrichten nicht verstehen. Die meisten Hochgelehrten verstehen jenes nicht, weil sie dieses nicht verstehen. Lernten sie die Methode, dieses „dumme Zeug", so lernten sie auch das Diszipliniren. Man sieht es an den Schullehrer-Seminarien. Wo die jungen Leute tüchtig zum Unterrichten angeleitet werden, da geht und gedeiht Alles. „Das Unterrichts-Prinzip ist das Schulerziehungs-Prinzip", ist nicht aus den Fingern gesogen.

***) Zu Obigem wollen wir ein Wort hinzufügen von einer naturkräftigen, gedanken- und erfahrungsreichen Frau (Tinette Homberg: „Gedanken über Erziehung und Unterricht, besonders des weiblichen Geschlechts ꝛc. Berlin 1845, Enslin." Seite 252 — eine Schrift, die ich Eltern und Pädagogen angelegentlichst empfehlen muß):

„Ich finde es hingegen so nöthig, daß ich für meine Töchter (wenn ich welche hätte) die Welt durchsuchen würde nach einer guten Lehrerin, und lieber alles Andere entbehren würde, als sie, — denn indem ich eine wirklich gute Lehrerin in meinem Sinne gefunden hätte, so hätte ich zugleich eine gute Erzieherin. Denn auch hier bin ich wieder mit Herrn Schulz in offenbarem Widerspruche! Derselbe nennt es eine Verirrung, daß man die Begriffe „Erziehungs- und Unterrichtskunst" für gleichbedeutend genommen habe. Wie es damit bei der männlichen Jugend ist, darüber will

Nachtrag.

Das vorstehende Kapitel ist kurz. Mögen seinem Inhalte noch einige Zusätze als Theses zum Ueberlegen folgen!

1. In ähnlicher Weise, wie Weiß, äußert sich Fichte (Reden an die deutsche Nation, Leipzig 1824, Seite 52):

„Ob nun zwar nicht diese geistige Thätigkeit überhaupt es ist, auf welche die Sittlichkeit geht, sondern dazu noch eine besondere Richtung jener Thätigkeit kommen muß, so ist dennoch jene Liebe die allgemeine Beschaffenheit und Form des sittlichen Willens; und so ist denn diese Weise der geistigen Bildung die unmittelbare Vorbereitung zu der sittlichen.“ —

2. Ein guter Lehrer muß allerdings die Disziplin mit starker Hand aufrecht erhalten, aber sie ist nur ein sekundärer Gegenstand, kein primärer. Dieser ist einzig und allein die Doktrin. Die Disziplin ist die äußere Stärke der Armeen, die Doktrin die der Schüler.

---

ich mir kein Urtheil anmaßen, obschon ich auch für mich eine besondere Ansicht darüber habe. Es ist aber meine durch Nichts auch nur zu erschütternde Ueberzeugung, daß bei der weiblichen Jugend das Eine vom Andern gar nicht geschieden werden kann, sondern wahrhaft unauflöslich in einander übergreift. Dies ist keine in der Luft schwebende Theorie, die ich mir vor meinem Schreibepulte gebildet hätte; es ist eine aus zwanzigjähriger Praxis hervorgegangene Ueberzeugung, eine Erfahrung, welche durch die scharfsinnigsten Erörterungen der gelehrtesten Männer in mir nicht vernichtet werden kann. Was nennt man denn Erziehen? Der Herr Verfasser antwortet (Seite 19) selbst: „„junge Seelen zum Wahren, Edeln und Schönen, zum Wohlgefälligen, Bescheidenen und Anständigen leiten und gewöhnen.““ Ich halte mich an diese Erklärung, obgleich ich sie etwas mager finde, und frage meine ehemaligen Zöglinge: ob sie nicht das Meiste von dem, was sie mir hiervon verdanken, durch meine Unterrichtsstunden haben. Wie Manche hat es mir schon mündlich und schriftlich ausgesprochen, wie gerade derjenige Unterricht, für den der Herr Verfasser uns durchaus für unfähig erklärt, nämlich der Religionsunterricht, einen Einfluß auf ihre Ansichten und Gesinnungen ausgeübt habe, dem sie hauptsächlich das Gute verdanke, was sie etwa in sich trage, und der noch immer lebendig in ihr fortwirke. Gerade in den Stunden, in welchen man seinen Schülerinnen Religion (ich nannte es christliche Pflichtenlehre), Geschichte, Mythologie, Naturgeschichte u. s. w. vorträgt, gerade da hat man auf die einfachste, natürlichste Weise Gelegenheit, auf eine ihrem Fassungsvermögen angemessene Weise in ihnen Ideen zu wecken, über die herrliche Bestimmung des Menschen im Allgemeinen und des Weibes im Besondern, über die heiligsten Pflichten beider, über das heitere Glück eines dem Dienste des wahrhaft Guten und Schönen gewidmeten Daseins, über den unschätzbaren Werth eines wahrhaft kindlichen Verhältnisses zu Gott, über ächte menschliche Größe und Tugend, über die schwerste und seltenste Kunst: das Leben edel und schön zu genießen, — mit einem Worte, über Alles, was den wahren Werth und das wahre Glück des Menschen bedingt, — Ideen, zu denen die Keime in den meisten Geistern schlummernd liegen, die aber oft nicht stark genug sind, sich selbst zur Geburt zu verhelfen, sondern des Sokrates harren, der sie erlösen und an das helle Licht der selbstständigen Freiheit ziehen soll.“ —

3. Disziplin ist Regelung von Außen, Kultur-Bildung von Innen; Disziplin ist noch nicht einmal Civilisation. Weder die Disziplin noch ein gewisser Grad von Civilisation schließt mit Nothwendigkeit die innere Rohheit aus. Es giebt disziplinirte und civilisirte Barbaren.

4. „Der Unterricht ist zwiefach verschieden; er ist entweder erziehlich oder rein unterrichtlich. Wenn der Lehrer unterrichtet und dabei bloß in der Wissenschaft, bloß in der objektiven Methode sich bewegt, so ist dies reiner Unterricht, wie auf Hochschulen u. s. w." Professor Braubach in Mager's Revue, 1843, Maiheft.

Diese Ansicht theile ich nicht. Aller Unterricht wirkt erziehend, jeden Falls intellektuell-erziehend, d. h. die Denkkraft bestimmend, Gedankengehalt liefernd (und dadurch auf den Willen wenigstens indirekt wirkend). Ein Unterricht, der nicht einmal so viel vermöchte, wäre nichts als äußerlicher Notizenkram, den man aber nicht Unterricht nennen kann.

5. Die Schulzucht ist, gleich dem Unterricht, bedingt durch die Beschaffenheit, besonders das Temperament und den Charakter des Lehrers. Obenan steht die Liebe zum Beruf und zum Lernenden, dann und damit kommt die strenge Pflichterfüllung und die Treue im Kleinen, hierauf die Gerechtigkeitsliebe. Ueber die Letztere sagt Doederlein (Reden und Aufsätze, Erlangen, 1843, Seite 235) ein sehr wahres und feines Wort:

„Der Kredit strenger Gerechtigkeit und ihrer nächsten Aeußerung, rücksichtsloser Unparteilichkeit, ist die erste Grundbedingung wirksamer Schulzucht. — Ich meine so: der Lehrer muß von vorn herein durch seinen ganzen Charakter so unerschütterlich fest in seinem Kredit und Rufe stehen, daß er nicht mehr nöthig hat, ihn durch eine blinde Gerechtigkeit und Unparteilichkeit zu schirmen. Er muß freie Hand bekommen, seine Schüler nach ihren verschiedenen Individualitäten verschieden zu behandeln, und im Belohnen wie im Bestrafen den höheren Rücksichten und Geboten der sehenden Klugheit und Weisheit zu folgen, ohne den Verdacht der Parteilichkeit fürchten zu müssen. Er muß Rücksichten nehmen, auf die Verschiedenheit des Talents und Temperaments, ja sogar des Standes und der Erziehung (denn duo si patiuntur idem, non est idem — wenn zwei dasselbe leiden, so ist es nicht dasselbe); aber, wohl gemerkt, lediglich pädagogische und durchaus keine politischen Rücksichten, bloß nach dem Gebot seines Gewissens, nicht nach dem Rathe der Weltklugheit."

6. Die Schule ist wesentlich Unterrichtsanstalt, sie erzieht durch den Unterricht, d. h. nicht bloß durch Belehrung, sondern durch Uebung der Kräfte an den Unterrichtsstoffen und durch die Veranstaltungen, welche das Gedeihen des Unterrichts fördern. Wer sich gegen letztere vergeht oder seine Kräfte nach seiner individuellen Begabung nicht anstrengen will, wird strafbar. In diese Betrachtung fallen alle Schulvergehen (von Verbrechen kann nicht die Rede sein), sogar die sittli-

chen, z. B. die Lüge. Der Schulknabe lügt in der Regel, um eine Strafe wegen versäumter Arbeiten, wegen Vergeßlichkeit u. s. w. von sich abzuwälzen; der Fall, daß er lügt, um einem Kameraden eine Strafe zuzuziehen, gehört, zur Ehre der Menschennatur im Knaben, zu den unerhörten Dingen. Dagegen ist die Zahl der Fälle, in denen er lügt, um seinen Kameraden von einer Strafe zu befreien, Legio.

Man kann also alle Sünden und Strafen in der Schule mit dem Unterricht und seinen Forderungen in Verbindung bringen.

Man kann sie aber auch als sittliche Vergehen an sich betrachten.

Beide Betrachtungsweisen sind gut, die eine schließt die andere nicht aus. Die letztere Ansicht wird der Erzieher vorziehen; die erste ist der Mehrzahl der Eltern (besonders den tief stehenden und leichtsinnigen) gegenüber herauszukehren. Man will den Unterricht fördern und erziehen. Die Veranstellungen in der einen Hinsicht kann man an die biblische Mahnung anreihen: Lasset Alles ordentlich bei Euch zugehen; die der andern an die Vorschrift: Ziehet Eure Kinder in der Zucht und Vermahnung zum Herrn.

7. Jede Schulstrafe ist eine pädagogische, d. h. sie hat den Zweck, das Kind zu besseren. Von Abschreckungstheorie, Wiedervergeltungsrecht 2c. kann nicht die Rede sein. Eben so wenig von der Wiederversöhnung (Expiation) des durch Vergehen beleidigten Gottes. Gott kann nicht beleidigt werden. Der Mensch muß sich mit ihm und seinem Gewissen aussöhnen durch Reue und Besserung.

Daß sogenannte strenggläubige (orthodoxe und pietistische) Lehrer zu strenger Strafpolizei geneigt sind, ist eine Thatsache. Der Hauptgrund liegt in der falschen Vorstellung, daß Gottes Majestät durch jedes Vergehen beleidigt werde. Diese Ansicht darf selbst in den Landes-Strafgesetzbüchern nicht vorkommen. Ob jenes stattgefunden, muß dem höheren, unsichtbaren Richter überlassen werden. Der Mensch hat darüber keine Stimme, darf also nach dieser Meinung die Strafe nicht bestimmen. — Jene Orthodoxen pflegen auch wegen der angedeuteten schiefen Vorstellungen Vergehen und Sünden zu erblicken, wo Andere keine sehen. Es geht ihnen wie den Gespenstergläubigen. Wer sie glaubt, der sieht sie. Das Aergste ist, wenn sie in dem Kinde einen Bösewicht oder einen Verbrecher erblicken. Und doch besteht solche Ansicht selbst von Erwachsenen, welche Verbrechens halber bestraft worden, selten mit der Wahrheit. „Je mehr man die Menschen und ihre Verirrungen prüfen lernt, um so stärkeren Anlaß findet man, sie, statt als verstockte Teufel, lieber als arme Getriebene zu betrachten.“ *)

8. „Viel Predigen macht den Leib müde“; viele Gesetze, viel Uebertretung — es wird einem bange, wenn man alle die Regeln lieset,

*) Der preußische Entwurf einer neuen Gesetzgebung und sein Verhalten zum Rheinlande. Von Gottfried Duden. Bonn, 1843, Weber. (Seite 62.)

die man den Lehrern giebt. Z. B. in der kleinen Schrift: „Die Zucht in der Volksschule“ von Raimund Hermanuz, Direktor am Großherzoglich badischen katholischen Schullehrer-Seminar zu Ettlingen. Karlsruhe und Freiburg, 1843, Herder'sche Buchhandlung. (48 Seiten.) Katholische Geistliche lieben das Moniren und Moralisiren. Hier findet man noch als Rathschläge: Gesetztafeln, Ehrenplätze, goldene Bücher 2c. Lauter Surrogate! Uebrigens enthält das Büchlein viele gute Bemerkungen. Aber es steht mit dem Lehrer schlimm, dem man dieses Heer von Rathschlägen geben muß. Und ob ein solcher Meister in Gesetzen und Regeln jemals ein Erzieher tüchtiger Naturen wird? Man kommt dabei auf den Gedanken, daß es besser sei, mit den alten Schlagharten ein Universalmittel gegen jede Art von Schulsünden zu gebrauchen: Gelogen — die Ruthe; faul gewesen — die Ruthe; geschlagen — die Ruthe u. s. w. Toujours perdrix!

9. Die Gregorius-Schlaghart zu ihrer Zeit betrachteten „ein mürrisches Gesicht, eine donnernde Stimme, eine Litanei von Scheltworten, eine derbe Faust und einen zähen Haselstock für den Hausbedarf der ganzen Schuldisziplin.“

Schlez's Greg. Schlaghart 2c., Nürnberg, 1813, dritte Auflage. Seite 128.

Das elfte und zwölfte Kapitel dieses Buches, die besten von allen, sind noch jetzt manchem (leidenschaftlichen) Lehrer zu empfehlen. „Gegensätze beleuchten einander.“

10. Eine neue Schrift ist hier noch anzuzeigen, welche den Gegenstand in vorzüglicher Weise behandelt:

„Die Schuldisziplin. Als wissenschaftlich geordnete Kunde in ein einfaches System zusammengefaßt und aus sittlichen Gesichtspunkten für die unmittelbare Schulamts-Praxis kurz und übersichtlich dargestellt von **K. F. Schnell.** Berlin. 1850, Wiegand.“ (123 Seiten.)

---

2. Der Lehrplan einer Schule. *)

In dem Unterrichts- oder Lehrplan einer Schule kommt vor: die Bezeichnung der Lerngegenstände oder der Lehrstoffe, die in einer Schule traktirt werden sollen, ihre Vertheilung auf die verschiedenen Stufen und

*) Der Lehrplan ist der wichtigste Theil der Schulordnung oder des Schul-Reglements, welches die Bestimmungen über Alles, was die Schule betrifft, enthält: Art der Schule, Vorgesetzte und Lehrer, Lokal, Schulgeld, Ferien u. s. w. Da dasselbe sich nach den Lokalumständen richtet, auch in der Regel von den vorgesetzten Behörden entworfen wird, so handeln wir hier nur vom Lehrplane, an dem der Lehrer selbst mit betheiligt ist.

Klassen, die Bestimmung der ihnen zu widmenden Zeit nach Jahren, Wochen, Tagen, Stunden u. s. w. Das Verzeichniß der letzteren heißt der Lektions- und Stundenplan, ein Ergebniß des allgemeinen Lehrplanes. Oft nimmt man mehr, oft weniger in den Lehrplan auf; das Wie (die Methode) kann übergangen, d. h. den einzelnen Lehrern überlassen werden, oder man begnügt sich mit allgemeinen Andeutungen oder geht in speziellere Bestimmungen ein, fügt auch wohl die Lehr- und Lernbücher in den einzelnen Fächern bei u. s. w. Dem Lehrplan sollte, wo nicht ein Lernplan, doch wenigstens ein Arbeitsplan beigefügt sein, d. h. wenn auch die Schüler durch den Unterricht in den einzelnen Fächern das Arbeiten in ihnen lernen, so muß doch jeder Lehrer für sich und alle Lehrer einer zusammengesetzten Anstalt um so eher darin übereinkommen, was und wie viel den Schülern jedes Alters und jeder Klasse zum Memoriren, zum Präpariren und Repetiren, schriftlich oder mündlich, aufgegeben werden soll, was das Maximum an Zeit sei, das der einzelne Lehrer für sein Fach an einem bestimmten Tage in Anspruch zu nehmen berechtigt ist u. s. w. Des Minimums bedarf es, wenigstens in unsern Tagen, nicht, da die Lehrer überall nicht geneigt sind, zu wenig, sondern zu viel aufzugeben. Ueber die Hauptpunkte eines Lehrplans und die dabei zu berücksichtigenden Grundsätze wollen wir uns nun des Näheren, jedoch in aller Kürze, auslassen.

1. Bei dem Entwurfe des Lehrplans für eine bestimmte Schule (einen universalen giebt es nicht, nicht einmal einen allgemeinen für eine bestimmte Art von Schulen, oder derselbe müßte bei ganz allgemeinen Bestimmungen stehen bleiben) kommt es zunächst auf die Auswahl der Lehrgegenstände an. Diese werden gefordert und bedingt durch die Art der Schule (ob Elementar-, Volks-, Gelehrtenschule rc.) und deren Zweck. Auf diesen muß man also zuoberst sehen.

Hat man die Lehrgegenstände bestimmt, so kommt es an: erstens auf die Begränzung der einzelnen Stoffe und die Vertheilung derselben auf die einzelnen Klassen nach Semestern oder besser nach Jahren. Die besten Kurse sind Jahreskurse. Der Gesammtinhalt dessen, was in einer Klasse, z. B. innerhalb eines Jahres, gelernt werden soll, ist das Jahrespensum der Klasse, macht das Klassenziel aus, welches der erreicht haben muß, der zur folgenden Klasse reif sein will. Es wird nicht gut sein, die Bestimmung bis auf Wochenpensa zu spezifiziren; dagegen wird der einzelne Lehrer in jeder Woche das Jahrespensum vor Augen haben. Die richtige Bestimmung desselben setzt natürlich mehrjährige Erfahrungen voraus. Die Individualität der Lehrer hat auch großen Einfluß darauf. Der eine kann nicht bewältigen, was dem andern ein Spiel ist. Aber als Grundsatz steht fest, die Person muß sich der Sache bequemen, nicht umgekehrt. Auf die Persönlichkeiten können wir hier begreiflicher Weise keine Rücksicht nehmen.

2. Die Vertheilung des Stoffes eines Unterrichtsgegenstandes auf die verschiedenen Klassen und Jahre heißt der Lehrgang.

Zuoberst maßgebend ist das Ziel der ganzen Schule, hervorgehend aus dem Zwecke derselben.

Dann folgt die Ueberlegung über die Vertheilung des Stoffes auf die verschiedenen Klassen rückwärts (mit Berücksichtigung des Alters der Schüler, wie sich von selbst versteht), damit in der obersten Klasse das gesteckte Ziel erreicht werde. Die Vertheilung selbst macht sich nach dem Inhalt der einzelnen Lehrstoffe, vorerst ohne Berücksichtigung auf andere gleichzeitig in derselben Klasse zu behandelnde Lehrstoffe. Erst wenn die Pensa der verschiedenen Stoffe für dieselbe Klasse feststehen, wird ihr Umfang mit einander verglichen, und nachgesehen, ob ihre Summe den Kräften der Schüler entspricht. Jene erste Feststellung war eine provisorische, jetzt erfolgt die definitive. Längere Erfahrungen bringen die nothwendigen Modifikationen. Mit den Lehrern, mit der Literatur rc. ändern sie sich zum Theil. Jeder Lehrplan ist folglich ein provisorischer. Auf dieser Welt gilt Alles für einstweilen; wie wir Alle provisorisch sind, so auch unsere Institutionen und Machwerke, und zwar alle ohne Ausnahme. Ob das, was heute gilt, auch morgen noch gilt, wird sich — morgen zeigen. Nichts hat auf die Geltung am morgenden Tage Anspruch, weil es heute gegolten. Die Zweckmäßigkeit für den morgenden Tag und an demselben muß entscheiden, nichts Anderes. Die Todten haben nicht das Recht, Gesetze zu geben für die Lebenden. „Nur der Lebende hat Recht."

Bei der Auswahl und Vertheilung des Stoffes eines Unterrichtsgegenstandes gelten im Allgemeinen folgende Grundsätze:

1) Die wesentlichsten Gegenstände treten in den Vordergrund, die weniger wichtigen folgen dann.
2) Reichen Zeit und Kräfte der Schüler und Lehrer nur hin, jene zu bewältigen, so wird auf diese verzichtet, oder sie werden nebenbei, mit anderen, behandelt. Die unentbehrlichsten, absolut nothwendigen Gegenstände einer jeden, auch der beschränktesten Volksschule z. B. sind: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen; nicht absolut nothwendige: alle anderen, z. B. die Realien, auch gemeinnützige Kenntnisse genannt, Formenlehre, Zeichnen rc. Die gemeinnützigen Kenntnisse können zur Nothdurft an das Lesen angeschlossen, aus dem Lesebuche erlernt werden.
3) Was die folgende Stufe zur Voraussetzung hat, muß auf der vorhergehenden erlernt werden.
4) Sachverwandtes muß zur selben Zeit abgethan werden. (Siehe den darüber oben aufgestellten didaktischen Grundsatz!)
5) Auf jeder Stufe werde die Kraft der Schüler nicht vielen, sondern wenigen Gegenständen zugewandt. In einer höheren Schule z. B. sollen in derselben Klasse nicht zwei Sprachen zugleich angefangen

werden. Es herrsche also die successive Methode, besser: successive Anordnung.

Bei der Aufstellung eines speziellen Lehrganges ist das Wichtigste die Vertheilung des Stoffes. Z. B. Rechnen: 1) Zahlenraum oder Zahlenkreis von 1 bis 10; 2) von 10 bis 100 u. s. w. Geographie: A) Propädeutischer Kursus: Heimathskunde; B) eigentliche Geographie: 1) mathematische Geographie; 2) physische; 3) politische: a) Europa; b) Afrika u. s. w. (Diese Angaben bloß als Beispiele!)

Das Zweite ist die Darstellung oder Behandlung des Stoffes, entweder wissenschaftlich oder unterrichtlich (didaktisch). Jene behandelt den Gegenstand rein objektiv, diese berücksichtigt zugleich die Anforderungen oder die Natur der lernenden Schüler (anders für Elementarschüler, anders für Gymnasiasten u. s. w.). Hier tritt die Verschiedenheit der Lehrformen, der Methode, auf: analytisch, vom Ganzen zum Einzelnen, oder synthetisch, vom Einzelnen zum Ganzen, oder genetisch, Eines aus dem Anderen erzeugend. Sprachunterricht: vom Satze zu den Lauten (analytisch), von den Lauten zum Satze (synthetisch), Entwickelung ausgebildeter und zusammengesetzter Sätze aus dem nackten (genetisch).

Nach diesen Feststellungen geht man an die Vertheilung des Stoffes auf die verschiedenen Klassen der Schule.

3. In Betreff der Vertheilung der Klassen und der Unterrichtsgegenstände unter die Lehrer gelten folgende Grundsätze:

1) Je jünger die Schüler, desto weniger Lehrer, wo möglich nur einen.
2) Jeden Falls für eine Klasse einen Hauptlehrer mit Hauptgegenständen (einen Klassen-Ordinarius), der in Betreff der Ordnung, der Disziplin 2c. die Einheit bildet.
3) Das Klassensystem muß in jeder Volksschule vorherrschen vor dem Fachsystem. Nach Oben darf diesem mehr eingeräumt werden.
4) Der Schul-Dirigent (Rektor, Direktor) übernehme — wo möglich — in jeder Klasse einige Lektionen!
5) In die Unterklasse gehört der tüchtigste Lehrer, nächst dem in die Oberklasse.
6) Hat man einen wenig tüchtigen, so verwende man seine Kraft auf die Fächer, in welchen er noch am meisten leistet, in mehreren Klassen.
7) Ein Privilegium auf eine Klasse hat Keiner. Das Wohl der Schule geht über Privatwünsche.

4. In Betreff der Zeit gelten folgende Grundsätze:

1) Von Zeit zu Zeit vertheile man die Gegenstände und Klassen anderer Weise unter die Lehrer. Der Wechsel erfrischt.

2) Die meisten Stunden werden nicht den an sich wichtigsten, sondern den Gegenständen, welche die meiste Zeit zur Bewältigung verlangen, zuertheilt. Zugegeben zum Beispiel, daß der Religionsunterricht an Wichtigkeit alle anderen überwiegt, so folgt daraus nicht, daß er mit der größten Stundenzahl bedacht werden müsse. Der Einfluß des Religionsunterrichts steht nicht mit der ihm gewidmeten Stundenzahl in Proportion. Jeder wahre Lehrer ist Religionslehrer. Religion ist nicht eine isolirt von anderen getrennte Sache.

3) Diejenigen Gegenstände, zu deren Verarbeitung die meiste Sammlung und intensive Kraft von Seiten der Lehrer und Schüler verlangt wird, werden auf den Vormittag in die ersten Stunden gelegt. Doch muß auf zweckmäßigen Wechsel Bedacht genommen werden.

4) Ein Parallelismus zwischen der ersten und zweiten Hälfte der Woche ist zweckmäßig, nicht unbedingt nothwendig.

5) An den Lektions- und Stundenplan einer einklassigen Schule mit einem Lehrer werden begreiflich andere Anforderungen gemacht, als an den einer Schule mit mehreren getrennten Klassen. Dort z. B. müssen solche Gegenstände in dieselbe Stunde gelegt werden, welche eine Beschäftigung des Lehrers mit einer Schülerabtheilung ermöglichen, während die übrigen für sich oder unter Helfern arbeiten. Hier giebt es sehr viele Möglichkeiten, die das Nachdenken und die Erfahrung des Lehrers einer bestimmten Schule in Anspruch nehmen. Allgemein gültige Maaßnahmen für alle Fälle giebt es nicht.

„Selbst ist der Mann", und: „Probiren geht über Studiren." Es kann z. B. besser sein, eine Abtheilung allein die Hälfte der Zeit in der Schule zu haben, als zwei Abtheilungen zugleich die doppelte Zeit. Oft sind auch die Umstände übermächtig, nicht zu bewältigen. An vielen Orten heißt es nicht: Was ließe sich leisten, wenn das und das anders wäre, sondern: Was läßt sich leisten unter diesen, einmal vorhandenen, nicht zu ändernden Umständen und Verhältnissen? Das Unterrichten ist nothwendig und gut; aber es giebt auch noch andere nothwendige Dinge. Der Schullehrer soll kein bornirter Kopf sein, noch weniger ein engherziger Mensch, der nichts sieht als seine Schüler, und der das Heil der Welt allein von seiner Thätigkeit, das Heil der Kinder allein vom Schulbesuch ableitet.

5. Der **Arbeitsplan** stellt fest, welche **Privatarbeiten** den Schülern einer Klasse für jeden Tag eines Jahres aufgegeben werden **dürfen**. Natürlich muß — wie schon bemerkt — das Maximum der Zeit, das für einen Gegenstand an einem bestimmten Tage auszusetzen ist, bestimmt werden. Die Hauptrücksichten beim Aufgeben überhaupt mögen folgende Sätze andeuten:

1) Es wird nichts aufgegeben, um aufzugeben, auch nicht, um die Schüler zu beschäftigen (was manche unverständige Eltern für alle Stunden verlangen, dem nie ein Lehrer nachgeben darf), sondern weil die Aufgaben das Lernen fördern, die Selbstständigkeit und Selbstthätigkeit des Schülers erhöhen und ihm den Stoff bewältigen helfen. Die Aufgaben müssen also sorgfältig gewählt werden, durchaus der Sache, dem Alter und den Kräften der Schüler entsprechen.

2) Je kleiner und schwächer die Schüler sind, desto weniger können sie zu Hause für sich arbeiten.

3) Der Lehrer soll den Schülern den Stoff einüben, nicht diese sich selbst, weil sie es (in der Regel) nicht können. In dem zehnten Theile der Zeit lernen die Schüler unter des Lehrers Leitung in gespannter Aufmerksamkeit mehr, als sie allein, in der Zerstreuung, oder gar Ermüdung zu Hause in der zehnfachen Zeit lernen. Tausenden von Schülern (und Hunderttausenden von Eltern) wird die Schule verleidet durch die Qual, welche ihnen die Privatarbeiten aufhalsen; und was hilft das Lernen mit Angst und Qual, wie raubt es die edle Zeit, die dem Spieltriebe und der beliebigen Bestimmung der Eltern überlassen werden muß! Darum Beschränkung aller häuslichen Aufgaben auf das gehörige Maaß, für jetzt (weil das entgegengesetzte Extrem, selbst in Mädchenschulen (!) herrscht) auf das unentbehrliche Minimum! Allenthalben werfe jeder Lehrer die Frage auf: Sind diese Privatarbeiten nicht zu entbehren, nicht entbehrlich zu machen? (Gott segne dieses Nachdenken! Die Nachkommen werden es uns danken.)

4) Das Privatarbeiten muß gelehrt werden, und zwar in der Schule.

   Es ist nicht genug, daß eine an sich zweckmäßige Arbeit aufgegeben werde; der Schüler muß auch befähigt werden, sie zweckmäßig zu vollbringen. Wie quälen sich die armen Kinder, wenn sie dieses nicht wissen! Darum lehre der Lehrer sie, wie man memorirt, sich präparirt, repetirt, einen Aufsatz schreibt, Aufgaben ausrechnet ꝛc., dadurch, daß er gemeinschaftlich mit ihnen memorirt, repetirt u. s. w. So ist der Lehrer der wahre Freund des Schülers, was mehr heißen will, als sein Meister sein. (Es giebt noch viele, die zwar keine Prügelmeister mehr, wohl aber noch Kerker- und Torturmeister sind. Der Katechismus ist in den Händen Vieler ein wahres Marterinstrument.)

5) Der Arbeitsplan enthält ein Schema für die ganze Woche, alle Tage derselben: Montag, Dienstag ꝛc., mit den beiden Rubriken für jeden Tag: schriftliche Arbeiten, mündliche.

Die größeren Arbeiten werden am Montage eingeliefert, natürlich mit Berücksichtigung der Zwecke des Sonntags: Erbauung, Erholung. Demnächst am Donnerstag.

Schriftliche und mündliche werden mit einander verbunden.

Mit dem Lektionsplane wird der Arbeitsplan am ersten Tage des Jahreskursus den Schülern eingehändigt, beide in der Schule aufgehängt. Natürlich sind beide ein Resultat der umsichtigsten Berathung der Lehrerkonferenz. Er kann auch ein Verzeichniß der Bücher, die jeder Schüler sich anschaffen, wie der Hefte, die jeder sich halten muß, enthalten.

Statt aller weiteren Bemerkungen theilen wir einige Beispiele mit, edoch nicht als Muster. Jeder Lektions=, wie jeder Arbeitsplan ist etwas Individuelles.

Arbeitsplan

für die fünfte Klasse der Seminarschule.

(Knaben von 7 — 8 Jahren.)

Zu liefern und zu arbeiten für den	Schriftlich.	Zeitberechn.	Mündlich.	Zeitberechn.	Summa.
		St.		St.	
Montag.	Rechenarbeit.	1	Eine biblische Geschichte lesen. Ein Stück im Lesebuche lesen. Gesangtext lernen.	½ ½ ½	2½
Dienstag.	Deutsche Arbeit.	1	Ein Gesangbuchvers oder einige Sprüche. Ein Stück lesen.	1/1 ½	2
Mittwoch.	Schönschrift.	1	Ein Stück lesen.	½	1½
Donnerstag.	Rechenarbeit.	¾	Eine biblische Geschichte. Ein Stück lesen.	1 ½	2¼
Freitag.	Deutsche Arbeit.	1	Ein Gesangbuchvers oder ein Spruch. Ein Stück lesen.	½ ½	2
Sonnabend.	Schönschrift.	1	Ein Stück im Leseb. lernen.	1	2

Arbeitsplan
für die dritte Klasse der Seminarschule.
(Knaben von 10 — 11 Jahren.)

Zum	Schriftlich.	Zeitberechn.	Mündlich.	Zeitberechn.	Summa.
		St.		St.	
Montag.	Rechnen. Einige Exempel. Eine Zeichnung.	1 1	Geogr. Ein Pensum lernen oder repetiren. Deutsch. Gedicht lernen.	1 1	4
Dienstag.	Franz. Uebersetzung aus Schifflin. Rechnen. Einige Exempel.	$^3/_4$ $^3/_4$	Franz. Lernen. Latein. Gramm. lernen.	$^1/_4$ $^1/_4$	2
Mittwoch.	Franz. Uebersetzung aus Schifflin. Latein. Uebersetzung.	$^3/_4$ $^1/_4$	Franz. Lernen. Latein. Präparation. Religion. Lernen eines Spruchs oder Verses.	$^1/_4$ $^1/_2$ $^1/_2$	$2^1/_4$
Donnerstag.	Deutsch. Einen Aufsatz.	$1^1/_2$	Latein. Gramm. lernen. Geogr. Ein Pensum lern. Deutsch. Gedicht lernen.	$^1/_4$ $^1/_2$ $^1/_4$	$2^1/_2$
Freitag.	Franz. Uebersetzung aus Schifflin. Rechnen. Einige Exempel.	$^3/_4$ $^1/_2$	Franz. Lernen. Latein. Präparation oder Grammatik. Relig. Vers oder Spruch lernen.	$^1/_4$ $^1/_4$ $^1/_4$	2
Sonnabend.	Franz. Uebersetzung aus Schifflin. Latein. Uebersetzung.	$^3/_4$ $^1/_4$	Franz. Lernen. Latein. Präparation.	$^1/_4$ $^1/_2$	$1^3/_4$

6. Grundsätze in Betreff der Bücher und Methode.

Entweder überläßt man die Wahl der einzuführenden Schulbücher den Lehrern selbst, oder man schreibt sie vor. Zwischen diesen Extremen der äußersten Freiheit (die in Willkür ausarten kann) und der höchsten Gebundenheit giebt es viele Mittelstufen: die Lehrer schlagen die Bücher vor und die Behörde genehmigt (oder verwirft); der Lehrplan bezeichnet die, unter welchen den Lehrern die Wahl freisteht u. s. w., unter welchen Mittelzuständen jener, der in Preußen gesetzlich ist, wohl vorzuziehen sein möchte. In Oesterreich besteht das zweite jener Extreme zu Recht, wodurch allerdings ein fester, gleichförmiger Gang, aber auch ein stationärer Zustand herbeigeführt wird. Mit jenen preußischen Verhältnissen verträgt es sich sehr gut, daß der Lehrplan die Schriften bezeichnet, welche für jetzt (bis bessere erscheinen oder zweckmäßigere gefunden sind)

als Leitfäden zu Grunde gelegt werden. Dieser Umstand erleichtert sehr die Feststellung der Klassenziele. Da kann man sich mit einzelnen Angaben begnügen. Z. B. Kohlrausch's biblische Geschichte, erstes Jahr von §. 1 bis §. 25 incl.; zweites Jahr §. u. s. w.

Sehr zweckmäßig ist es auch, die Hülfsmittel anzudeuten, durch deren Gebrauch den Lehrern das Geschäft erleichtert wird.

Was nun endlich die Methode betrifft, so hegen darüber die meisten Lehrer die Meinung, daß sie durchaus dem Belieben und eigenen Ermessen der Lehrer anheimgestellt, der Lehrplan sich höchstens mit ganz allgemeinen Andeutungen begnügen müsse. Man sagt, der Lehrer sei die Methode, ein guter Lehrer mit einer schlechten Methode sei einem schlechten mit einer guten vorzuziehen u. s. w.

Diesen Ansichten kann ich unmöglich beistimmen. Wenn es wahr ist — und wer will es heut zu Tage noch leugnen? — daß die Didaktik ihre Gesetze hat, so müssen dieselben auch befolgt und können nur zum Nachtheil des Unterrichts übertreten werden. Die Gesetze werden aufgestellt, damit sie gehalten werden. Sie sind ein Ergebniß der Erforschung der Menschennatur und der Objekte. So lange diese sich nicht ändern, so lange haben sie ihre Gültigkeit.

Und was jenen Vergleich betrifft, so weiß man kaum, was man dazu sagen soll. In den Kombinationen:

1) guter Lehrer mit guter Methode;
2) guter Lehrer mit schlechter Methode;
3) schlechter Lehrer mit guter Methode;
4) schlechter Lehrer mit schlechter Methode;

erkennt man leicht, daß Nro. 2 und 3 reine Unmöglichkeiten, offenbare Widersprüche enthalten, Nro. 1 und 4 aber leere Tautologien nennen. Daß ein guter Lehrer eine gute Methode, ein schlechter eine schlechte habe, versteht sich von selbst. Die Methode ist kein Kleid, das man an- und auszieht, während man immer derselbe bleibt; sie ist der Ausdruck der von der Natur des Stoffes und dem lebendigen Bewußtsein der Natur der Schüler durchdrungenen Persönlichkeit in dem Lehrer, ist der objektive Lehrgeist selbst. Läßt man den Gedanken zu, daß ein schlechter Lehrer eine gute Methode haben könne und umgekehrt, so versteht man unter Methode gewisse äußere Dinge, die allenfalls Manier heißen können, nimmermehr aber den Ehrennamen der Methode verdienen. Solche Manieren, Schablonen und hölzerne Maaßregeln machen freilich, so nützlich sie sein mögen, einen schlechten Unterricht nicht zu einem guten; aber sie verdienen überhaupt nicht, daß man von ihnen redet. Sie gehören mit allem anderen Aeußerlichen zur Manier, die so und auch anders sein kann und in beiden Fällen gut.

Es giebt eine Menge von Lehrern, welche von Methode nicht viel wissen wollen, entweder weil sie die Willkür lieben, oder weil sie von

derselben nicht die rechte Vorstellung haben. *) Sie haben sich einmal eine gewisse Art des Unterrichtens (gewöhnlich des Vortragens) angewöhnt und finden diese nun sehr bequem oder, wie sie sagen, „praktisch". „Ich befinde mich sehr wohl dabei" hört man aus ihrem Munde; man kann ihnen dieses zugeben; aber was entscheidet das für den Werth ihrer Weise? Wie befinden sich die Schüler dabei? Wird der Zweck des Unterrichts erreicht? Darauf kommt es an. Auch mir fällt es nicht ein, die Freiheit, welche die Lehrer genießen müssen, in Betreff der Geltendmachung ihrer Persönlichkeit und der Anerkennung derselben zu vernichten; nur muß sich diese Freiheit nicht anmaßen, gesetzlos und rein willkürlich nach dem Grundsatze: c'est mon bon plaisir, verfahren zu wollen. Auch die Behauptung Pustkuchen's: „es kommt auf die Leistungen an, nicht auf die Art, wie sie produzirt werden; jene fordere man, diese gebe man frei" — kann man nicht billigen. Denn das Maaß der Leistungen hängt eben von der Art, wie sie produzirt werden, ab. Ist diese nicht die rechte, so können jene nicht bedeutend sein. Darum verlange ich, daß der Lehrplan auch die Methode bezeichnet, welche nach den bewährten Grundsätzen der Didaktik in den einzelnen Fächern auf den einzelnen Stufen eingehalten werden soll. Natürlich hält man sich von aller Pedanterei fern; es gilt der alte Grundsatz: in necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas (Uebereinstimmung in allem Wesentlichen, freie Wahl in dem, was nicht fest steht, in Allem — gegenseitiges Wohlwollen). Danach lassen sich feste Grundzüge für alle Objekte in allen Klassen entwerfen, und zwar mit Zustimmung aller Lehrer trotz der Verschiedenheit ihrer Individualität und Richtung. Man denke nur bei diesen Bestimmungen, die ich in Antrag bringe, nicht an Zwangsjacken und Laufstühle, sondern an gereifte Grundsätze, die nicht als Machtsprüche auftreten, sondern als die Ergebnisse fremden und eigenen Nachdenkens und langer Erfahrung anzusehen sind und so lange gelten, bis bessere aufgefunden werden. Sie, die sich aus dem Zusammenleben der Lehrer einer Schule allmählig als gemeinschaftliches Bewußtsein über das gesetzmäßige Thun hervorarbeiten, bilden das Organ und die Norm für die Thätigkeit aller, und sichern die Einheit der Zwecke und Richtungen.

7. Endlich mögen dem Lehrplane auch noch allgemeine Bestimmungen über die Disziplin angehängt werden. Wir betrachten sie, wie

---

*) „Da protestirt man ächt supranaturalistisch oder rationalistisch, also gleich einseitig, gegen jede spezielle Instruktion, gegen jede allgemeine Methodik, als „„wodurch unstreitig die Kraft jedes Lehrerkollegiums gebrochen und gerade die bedeutendsten Individualitäten mit ihrem Einflusse vernichtet werden würden."" Es mag dagegen die bescheidene Frage erlaubt sein: Was für eine Kraft? welche Individualitäten? Denn gerade die gediegene Kraft, denn gerade die gediegensten Individualitäten hat und haben sich an allen Orten und zu allen Zeiten jedem höheren Willen, jedem allgemeinen Gesetze mit freiem Gehorsam, also desto freier und sittlicher unterworfen."

Kapp, a. a. O., S. 79.

oben angegeben, gar nicht als einen besonderen Zweig der Wirksamkeit und des Augenmerks der Lehrer, nur als zum Unterricht gehörig, und überhaupt nur als den Inbegriff von Aeußerlichkeiten, die man regeln muß, damit der Unterrichtszweck möglichst gesichert werde. Die Lehrer müssen in gewissen Dingen übereinstimmen. Darum hat der Lehrplan festzustellen:

1) wie es mit den Heften der Schüler gehalten werden soll, ob ad libitum oder nach einem Muster 2c.;
2) wann die Schüler kommen sollen, vor welcher Zeit und nach welcher Zeit nicht;
3) wo sie sich versammeln;
4) ob sie die Lehrer grüßen oder nicht;
5) ob sie beim Antworten aufstehen sollen oder nicht;
6) wie sie aus den Bänken heraustreten;
7) ob certirt werden soll oder nicht;
8) wie es gehalten werden soll mit solchen, welche ihre Arbeiten nicht liefern, oder nicht zur rechten Zeit, oder nicht in der rechten Weise;
9) mit solchen, welche das aufgegebene Pensum nicht gelernt haben 2c., u. s. w., wie die anderen Vorkommnisse in der Schule, die zum Theil lokaler Art sind, heißen mögen.

Dergleichen Dinge scheinen dem Draußenstehenden von geringer Wichtigkeit, es sind aber in der That lauter bedeutende Dinge, an deren Nichtbeachtung das Wohl mancher Schule gescheitert ist. In der Erziehung ist Alles wichtig, und der gewissenhafte Lehrer übersieht nichts. Mit religiösem Ernst beachtet er die großen, wie die scheinbar kleinen Dinge. Dadurch erspart er sich eine Menge von Verdrießlichkeiten und Widerwärtigkeiten; durch Vorsicht, Wachsamkeit und Aufsicht entgeht er der peinlichen Nothwendigkeit, oft strafen zu müssen, und er erscheint überall als der liebevoll sorgende, geistige Vater der Seinigen. Nicht im Aeußeren, nicht in Gesetzen, Vorschriften und Maaßregeln sucht er das Wesen, er sucht es nur im Inneren, im Geiste, den Geist in dem Geiste. „Das Heil kommt von Innen." — „Worte thun es nicht; der Geist ist's, in dem wir handeln."

8. Literatur:

1. Lehrplan für Volksschulen mit vorzüglicher Berücksichtigung der Provinz Preußen. Ausgearbeitet von **A. F. Gluymer**, Seminardirektor in Pr. Eylau. Zweite Auflage. Königsberg, 1847, Gräfe und Unzer. (10 Sgr.)

Nach einer Einleitung, die sich über den Begriff eines Lehrplanes, die Stellung der Volksschule, die Klasseneintheilung und Klassenziele 2c. erstreckt, stellt der Herr Verfasser die Lehrgänge auf. Für jeden Gegenstand nennt er zu Anfang das Ziel, was überhaupt erreicht werden soll. Dann stellt er eine Betrachtung über den Gegenstand an, nennt

das in der Unter=, Mittel= und Oberklasse zu bewältigende Material, schlägt geeignete Schriften vor, sowohl solche, welche den Schülern in die Hände zu geben sind, als solche, deren sich der Lehrer zur Vorbereitung und Weiterbildung zu bedienen hat, und endigt den Abschnitt mit Bemerkungen über das Lehrverfahren, über mögliche Ab= und Irrwege u. s. w. Recht zweckmäßig und besonnen! Zuletzt stellt er Stundenplane auf, macht Bemerkungen über den Schulbesuch und entwirft das Bild einer guten Schule.

2. Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen. Von **K. Kirsch** rc. Leipzig, 1840, Reclam.

Oben schon erwähnt. *)

3. Kurzgefaßter Lehrplan für Volksschulen als Wegweiser zur sicherern Erreichung ihres Zieles. Entworfen von etlichen Schulmännern und mit einem Anhange über Schuldisziplin herausgegeben von **K. M. Claussen**, großherzoglich oldenburgischem Kirchenrath rc. Zweite, verbesserte Auflage. Oldenburg, 1844, Stalling. (50 Seiten.)

4. Die Bürgerschule in Leipzig im Jahr 1842. Ein Bild nach dem Leben, vom Direktor Dr. **Vogel**. Leipzig, Barth. (152 Seiten. 22½ Sgr.)

Diese Schrift stellt die Organisation des Leipziger Real=, Bürger= und Elementar=Schulwesens dar. Möchte sich bald von allen größeren Städten ein solches Bild nach dem Leben entwerfen lassen!

5. Ordnung für die Realschulen zu Meiningen und Saalfeld. Meiningen, bei Gadow. (76 Seiten. 4.)

Ein Reglement für diese Realschulen von musterhafter Vollständigkeit: 1) Schulordnung; 2) Lehrplan; 3) Dienstinstruktionen; 4) Prüfungsreglement.

Schluß.

Das Jahr 1850 oder 1851 wird uns, nachdem mehrere Regierungen, z. B. die würtembergische, die weimar'sche und andere, damit vorgegangen, auch in Preußen ein neues Unterrichtsgesetz bringen. Von ihm aus entstehen neue Aufgaben, neue Arbeiten. Die jüngere Generation der Lehrer (der Nachwuchs) braucht daher und überhaupt nicht besorgt zu sein, daß wir ihr nichts überlassen.

Was bisher für das öffentliche Schul= und Unterrichtswesen geschehen, ist nichts weiter als ein Anfang, bei Weitem das Meiste bleibt noch zu thun.

---

*) Im Jahr 1829 erschien von mir in Schwelm bei Scherz der: „Unterrichtsplan der Elementarschulen in Mörs" (68 Seiten). A. D.

Im Jahr 1848 schien es, daß wir genügenderen Zuständen sehr bald entgegengehen würden — der gesammte Lehrerstand in allen seinen Zweigen jauchzte dieser Zeit entgegen, und selbst die Parlamente beschäftigten sich ernstlich mit der öffentlichen Schule. Diese Aussichten haben sich wieder getrübt; aber die Frage nach genügender, vollständiger Erziehung der Jugend der ganzen Nation und nach Vollendung derselben im Leben wird bei jeder Katastrophe wiederkehren, bis sie beantwortet und gelöset ist. Dieses müssen wir Aelteren unseren Nachkommen überlassen.

Möchte man Ursache haben, uns recht sehr zu beklagen, daß wir die neue, herrliche Zeit wahrer Volksbildung nicht gesehen, möchte darum die jüngere Generation der Lehrer allüberall ihre Schuldigkeit thun!!!

Nachtrag von C. Hentschel.

An Musik- und Zeichensachen sind noch anzuführen:

Ahnn, C. (Musiklehrer der beiden großherzoglichen Seminare zu Friedberg): Praktische Schule für den Volksgesang. Heft 1: Vorübungen; Heft 2: Liedersammlung. Friedberg, C. Bindernagel, 1845.

Plan und Ausführung verrathen pädagogischen und künstlerischen Takt.

Silcher: Notentafeln zu dessen Gesanglehre. Tübingen, H. Laupp.

Die längeren, gleichsam stehenden Beispiele der Gesanglehre enthaltend. Bis jetzt das Beste dieser Art.

Silcher, Fr.: 62 zwei- und dreistimmige Choräle nach dem würtembergischen Choralbuche von 1844. Für Schule, Kirche und Haus. Tübingen, H. Laupp.

Hahn: 63 zweistimmige Choräle. Berlin, Bote und Bock. (2½ Sgr.)

Schneider. Fr.: Fünfzig Kanons für zwei, drei und vier Stimmen, zum Gebrauche beim ersten Gesangunterricht in Bürgerschulen und Choranstalten. Leipzig, C. A. Klemm.

Zur Uebung für Präparandenschulen, untere Klassen der Gymnasien rc. rc. brauchbar.

Grell, A. E.: 33 vierstimmige Motetten für verschiedene Zeiten des Kirchenjahres. Sechs Hefte. (Jedes Heft in Partitur 12½ Sgr., in Stimmen 10 Sgr.)

Ernste, würdige Sätze, besonders als Einlagen bei musikalischen Liturgien zu gebrauchen.

Elsäßer, C. G.: Sechs vierstimmige Lieder religiösen Inhalts, für gemischte Stimmen, zum Theil auch für Männerstimmen. Zum Gebrauch in Kirchen, Schulen und Singvereinen. Stuttgart, Aug. Wagner. (7 Sgr.)

In Kocher's Weise komponirt.

Rothe, C. F. (Kantor und Lehrer zu Dresden): Deutscher Liederkranz für Schulen. Eine Sammlung von 52 Liedern. Nebst einem Anhange,

das Nöthigste von den Noten, 60 Vorübungen und 25 Kanons enthaltend. Dresden und Leipzig, Arnold, 1846. (Ladenpreis 6 Sgr., für Schulen 25 Exemplare 3⅓ Thlr.)

Lieder von mittlerer Schwierigkeit, mit besonderer Beziehung auf das Königreich Sachsen zusammengestellt; viele darunter von der Komposition des Herausgebers. Der Anhang enthält das Gewöhnliche.

Nitschke, A.: Sammlung von zwei-, drei- und vierstimmigen Liedern für christliche Schulen. Heft 2, 59 dreistimmige Lieder theils für drei Kinderstimmen, theils für zwei Kinder- und eine Männerstimme enthaltend. Basel, Felix Schneider; Gnadau, H. L. Merz.

Kocher, C.: Christliche Hausmusik. Eine Sammlung ein- und mehrstimmiger alter und neuer Lieder, Arien, Chöre rc. Mit Begleitung des Pianoforte. Heft 1: 9 Lieder für Sopran oder Tenor, komponirt von **C. Kocher**. Heft 2: 13 Lieder für Sopran, Alt, Tenor und Baß, von **C. Kocher**. Heft 3: Arien, Duetten und Chöre, von **Händel** und **Palestrina**. Stuttgart, August Wagner.

Ritter, A. G.: Odeon. Auserlesene Duetten für Sopran und Alt oder Mezzo-Sopran. Band I, Heft 1 — 6. Magdeburg, Heinrichshofen.

Vorzügliche Sachen von Händel, Bach und Anderen.

Schneider, Joh. (königlich sächsischer Hoforganist in Dresden): Kirchenpräludienbuch. Zugleich ein nothwendiges Lehr- und Lernbuch für den Orgelunterricht in Schullehrer-Seminarien. Für die Zwecke eines praktischen Unterrichts mit Musikeinlagen verschiedener Orgelkomponisten und einem Kommentar versehen von Dr. **Fr. Wilh. Schütze**, Seminardirektor zu Waldenburg in Sachsen.

Ein vortreffliches, durch die oberste Kirchenbehörde in Sachsen dringend empfohlenes Werk. Durch den Kommentar werden in des Verfassers bekannter, faßlicher Weise die schönen Kompositionen von J. Schneider, Fischer, Rinck und S. Bach ihrem logischen und ästhetischen Inhalte nach zum Verständniß des Lernenden gebracht.

Gebhardi, L. E.: Hundert leichte und gefällige, theils mehr, theils weniger thematisch gehaltene und für jede Kirche geeignete Choralvorspiele. Op. XVII. Erfurt, L. E. Gebhardi. (20 Sgr.)

Mühling, H. A.: Kompositionen für die Orgel zum Gebrauche beim öffentlichen Gottesdienste und zum Studium. Heft 1: Choralvorspiele; Heft 2: Präludien; Heft 3: Postludien und Phantasien. Magdeburg, Heinrichshofen. (Heft 1: 10 Sgr., Heft 2: 12½ Sgr., Heft 3: 15 Sgr.)

Hesse, A.: Phantasie für die Orgel. Op. 76. Berlin, Bote und Bock. (15 Sgr.)

Derselbe: Sechs Orgelstücke zum Gebrauche beim Gottesdienste, wie auch für den Unterricht. Ebendaselbst. (15 Sgr.)

Krebs, J. L.: Gesammtausgabe der Tonstücke für die Orgel, nach Originalhandschriften rc. rc. gesammelt von **C. Geißler**. Drei Abtheilungen in Heften zu 10 Sgr. Magdeburg, Heinrichshofen.

„Das ist der beste Krebs in meinem Bache", sagte S. Bach von seinem Schüler Krebs.

Kähns: Introduktion und Fuge für die Orgel. Op. 10. Berlin, Trautwein.

Ritter, A. G.: Instruktive Sonaten für das Pianoforte zur Vorbereitung auf größere Werke. Nro. 1: Op. 12. Magdeburg, Heinrichshofen. (17½ Sgr.)

Wohl zu beachten.

Hohmann, Ch. H.: Harmonielehre, Lehrbuch und Beispielbuch. Nürnberg, Riegel und Wießner.

Ein sehr schätzbares pädagogisch-musikalisches Werk für Seminare und Präparandenschulen.

Waldmann, J.: Harmonik, oder vollständige heuristische Darstellung der Harmonielehre und des Generalbasses. Freiburg im Breisgau, Herder, 1845.

Nicht Kompositionslehre, sondern eben nur Harmonik, aber als solche zum Selbststudium dem strebenden Lehrer zu empfehlen.

Hauschild, E.: Blicke in die Geschichte der neueren Tonkunst. Eine akademische Antrittsvorlesung. Mühlhausen, J. P. Rißler, 1849.

Siebeck, R.: Vorschläge zur Verbesserung des Elementarunterrichts im Klavierspiel. Aus den Imperativen der Musik und Pädagogik abgeleitet, sowie aus der Erfahrung entlehnt. Tübingen, H. Laupp.

Mörike: Maximen über Musikunterricht. Mit eingestreuten, bis jetzt noch ungedruckten Gedanken C. M. v. Weber's. Stuttgart, K. Göpel, 1848. (15 Sgr.)

Vorlegeblätter für den Elementar-Zeichnen-Unterricht, gesammelt von einigen Lehrern in Breslau. Breslau, Kommissions-Verlag von P. Th. Scholz, 1849. (Zwei Hefte à 7½ Sgr.)

Einen wohlerwogenen und mit Geschick ausgeführten Elementar-Lehrgang darbietend: Zuerst gerade Linien, dann die mathematischen Grundformen, einfach, sowie verziert; neben und nach denselben allerlei geradlinige Umrisse. Krummliniges folgt wohl noch. Der Preis ist sehr niedrig.

Eitner, R. (Maler und Zeichnenlehrer am Gymnasium zu St. Maria Magdalena in Breslau): Kurze Wiederholung der Grundfertigkeiten im Zeichnen, sowie theoretische und beispielweise Erläuterung der Linienperspektive. Breslau, in Kommission bei A. Schulz.

Saubere und geschmackvolle Vorlagen für reifere Schüler. Tafel 1 — 7 enthalten Flächen und Durchschnittszeichnungen, Tafel 8 — 20 dagegen Darstellungen von mathematischen und anderen Körpern mit beigefügter Uebersicht der perspektivischen Gesetze und Nachweisung ihrer Anwendung auf jeden einzelnen der vorliegenden Fälle.

Reichelt, H. (Professor am polytechnischen Institute zu Carlsruhe): Allgemeine Zeichenschule. Einleitung: Elementares Freihandzeichnen. Heft 1: Uebungen von Linien und einfachen geometrischen Körpern in 18 Vorlagen. (22½ Sgr.) Heft 2: Erste Anfangsgründe im Ornamentenzeichnen, 18 Vorlagen in Umrissen. (24 Sgr.) Carlsruhe, J. Veith.

Für etwa zwölfjährige junge Leute in höheren Bürgerschulen, Gewerbschulen rc. bestimmt, und für diese recht brauchbar; bildend besonders durch die Ornamente. Die Lithographie etwas stumpf.

Koopmann, J. H. C. (Professor an der polytechnischen Schule in Carlsruhe): Zeichen-Schule zum Selbststudium und zum ersten Unterricht im Figurenzeichnen vom ersten Anfang bis zu ganzen Körpern. (Erstes Heft, Blatt 1 — 18, 25 Sgr. Zweites Heft, Blatt 19 — 36, 1 Thlr. 5 Sgr. Drittes Heft, 13 Blätter, 1 Thlr. 20 Sgr.) Carlsruhe, J. Veith.

Wer dem Verfasser darin beistimmt, „daß gleich beim ersten Beginnen die Natur zum Vorbilde zu geben sei", und zwar der menschliche Körper, wobei indeß an Volksschulen wohl Niemand denken dürfte, der wird hier einen eigenthümlichen, mit Umsicht abgemessenen Stufengang finden. Hülfslinien verdeutlichen überall die Verhältnisse. Heft 1 enthält Eintheilungsköpfe, Heft 2 Köpfe, Hände und Füße nach der Natur, Heft 3 Arme, Beine und ganze Figuren nach der Natur.

Kaiser, F.: Anfangsgründe im Thierzeichnen. Erstes Heft: das Pferd (22½ Sgr.); zweites Heft: Kuh, Schaf, Ziege, Esel, Hund, Katze (22½ Sgr.).

Autoren-Verzeichniß.

Druck von G. D. Bädeker in Essen.